

Technická univerzita v Liberci

---

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky  
**Studijní program:** Speciální pedagogika  
**Studijní obor (kombinace):** Speciální pedagogika pro vychovatele

**SPOLUPRÁCE RODIČŮ A ŠKOLY**  
**PARENTS-SCHOOL COOPERATION**

**Bakalářská práce:** 09-FP-KSS-1011

**Autor:**  
Kateřina GRUNDMANOVÁ (VLNÍKOVÁ)

**Podpis:**

.....

**Adresa:**  
Na Radouši 1051  
29301 Mladá Boleslav

**Vedoucí práce:** PaedDr. Zdeňka Pospíšilová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
66	39	4	4	21	10 + 1 CD

V Liberci dne: 15. 4. 2010

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Grundmanová Kateřina  
adresa: Mladá Boleslav, Na Radouči 1051  
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika pro vychovatele  
Název BP: **Spolupráce rodičů a školy**  
Název BP v angličtině: **Parents-School Cooperation**  
Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Pospíšilová  
Konzultant:  
Termín odevzdání: 15. 4. 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20.3.2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): KATEŘINA GRUNDMANOVÁ

Datum:

12.5.2009

Podpis:



Název BP: SPOLUPRÁCE RODIČŮ A ŠKOLY

Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Pospíšilová

Podpis:.....

Cíl: Náhled rodičů dětí se specifickými poruchami učení na spolupráci se školou.

Požadavky: Seznámení s problematikou studiem okruhů:

Teorie problematiky SPU a jejich reedukce. Individuální a skupinová integrace dětí s SPU.

Kazuistika dítěte s SPU a jeho integrace v běžné ZŠ.

Vypracování dotazníků pro rodiče, jejichž dítě navštěvuje specializované třídy nebo vzdělávaných podle IVP.

Předpokládám, že více než 60 % rodičů považuje spolupráci s p. učitelkou ve skupinové či individuální integraci za přínosnou.

Vypracování dotazníků pro učitelky ve specializovaných třídách a v běžných ZŠ učících podle IVP

Předpokládám, že více než 80 % učitelek pracujících ve specializovaných třídách či pracujících dle IVP, považuje spolupráci s rodiči za přínosnou.

Stanovení zjištěných závěrů a formulace opatření do praxe.

Metody: Dotazník

Literatura: KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1996. 1. vyd. 1997. Praha: Portál.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie. 1. vyd. 2006. Praha: SPN.

MATĚJČEK, Zdeněk. Vývojové poruchy učení. 1972. Praha: SPN.

MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie. Sociální aspekty dyslexie. 1. vyd. 2006. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. Praxe dětského psychologického poradenství. 1. vyd. 1991. Praha: SPN. ISBN 80-04-24526-9.

SELIKOWITZ, Mark. Dyslexie a jiné poruchy učení. 1. vyd. 2000. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-773-7.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 10. vyd. 2003. Praha: Portál. ISBN

Periodika:

Rodina a škola

Učitelské noviny

Psychologie dnes

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v domě povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 15. 4. 2010

Kateřina Grundmanová

---

### **Poděkování**

Moje poděkování patří zejména mé vedoucí bakalářské práce PaedDr. Zdece Pospíšilové, která mi svým erudovaným, vstřícným a trpělivým přístupem pomohla vytvořit tuto bakalářskou práci. Děkuji též všem rodičům a učitelkám, jenž se podíleli na mém výzkumném šetření. Děkuji své rodině, zejména manželovi, který mi vždy pomáhal a dal prostor ke studiu.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá problematikou žáků se specifickými poruchami učení individuálně integrovaných v běžné třídě ZŠ a žáků, kteří navštěvují specializované třídy ZŠ. Cílem bakalářské práce je náhled na spolupráci rodičů a školy, ale především na kvalitu a přínos této kooperace. Teoretická část mapuje problematiku specifických poruch učení a jejich reedukaci. Systém péče o děti s SPU a jejich vzdělávání doplňuje informace o možnosti individuální a skupinové integrace, tvorbu individuálního vzdělávacího programu a hodnocení žáků. Empirickou část tvoří dotazníky pro rodiče a učitele dětí s SPU, které mapují kvantitu a kvalitu spolupráce mezi pedagogem a zákonným zástupcem. S pedagogy byl též proveden nestandardizovaný rozhovor, který odpovídá na otázku přínosu spolupráce s rodiči. Bakalářská práce dále obsahuje 10 samostatných příloh, 39 grafů a 4 tabulky. Seznam literatury a zdrojů obsahuje 21 položek.

**Klíčová slova:** specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, reedukace, individuální integrace, skupinová integrace, individuální vzdělávací program, kooperace, pedagogická diagnostika.

## **Annotation**

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Problematik der Schülern mit Lernschwierigkeiten, die individuell in der übliche Klasse der Grundschule integriert sind und mit der Schüler die spezialisierte Klassen besuchen. Ziel dieser Arbeit ist eine Vorschau auf die Zusammenarbeit von Eltern und Schulen, aber in erster Linie auf die Qualität und die Vorteile dieser Zusammenarbeit. Der theoretische Teil beschreibt die Probleme von spezifischen Lernschwierigkeiten und ihre Umerziehung. Das System der Betreuung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und ihre Bildung wird durch Informationen über die Möglichkeit der individuellen und Gruppen-Integration, die Erstellung von individuellen Bildungs-Programm und Schülerbewertung ergänzt. Der empirische Teil besteht aus Fragebögen für Eltern und Lehrer von Kindern mit Lernschwierigkeiten, dass die Karten die Quantität und Qualität der Zusammenarbeit zwischen Lehrer und gesetzliche Vertreter. Die Lehrer waren auch Interviews, die die Vorteile der Zusammenarbeit mit den Eltern durchgeführt Frage entspricht. Bachelor-Arbeit enthält außerdem 10 separate Anlagen, 39 Graphs und 4 Tabellen. Liste der Literaturquellen und enthält 21 Artikel.

**Kennwort:** spezifische Lernbehinderung, Legasthenie, Schreibschwäche, dysortography, Dyskalkulie, Dyspraxie, Umerziehung, die Einzelintegration, die

Gruppenintegration, individuelle Bildungsprogramm, die Zusammenarbeit, pädagogische Diagnostik.

### **Annotation**

This bachelor work focuses on children suffering from specific learning disabilities (SLD) who are individually integrated in common classes of primary schools. Furthermore, it also includes pupils attending specialised classes of primary school. The aim of this work is to map the cooperation between parents and school, when the stress is on the quality and assets of this cooperation. The theoretical part maps the area of specific learning disabilities and their reeducation. The system of the care for SLD children and their education is enlarged with the information about possibilities of their individual and group integration, preparing individual educational programmes, as well as the assesment of pupils. The empirical part consists of questionnaires for parents and teachers of children suffering from SLD which evaluate the quantity and quality of the cooperation between schoolteachers and parents. Enclosed there is also non-standardised interview with teachers, judging the cooperation with parents. In addition, the work includes 10 individual supplements, 39 graphs and 4 tables. In the list of literature and sources there are 21 items.

Key words: specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, dyscalculia, dyspraxia, reeducation, individual integration, integration of groups, individual educational programme, cooperation, pedagogical diagnostics.

## **Seznam použitých zkratk a symbol**

IVP – individuální vzdělávací program

LMD – lehká mozková dysfunkce

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPU – specifické poruchy učení

ZŠ – základní škola



# Obsah

1	Úvod.....	10
2	Teoretická část .....	12
2.1	Historie specifických poruch učení.....	12
2.2	Česká historie specifických poruch učení .....	13
2.3	Problematika specifických poruch učení.....	14
2.4	Dyslexie.....	16
2.4.1	Projevy dyslexie.....	19
2.4.2	Reedukace dyslexie.....	20
2.5	Dysortografie.....	21
2.5.1	Projevy dysortografie.....	22
2.5.2	Reedukace dysortografie.....	23
2.6	Dysgrafie .....	25
2.6.1	Projevy dysgrafie .....	27
2.6.2	Reedukace dysgrafie .....	28
2.7	Dyskalkulie .....	29
2.7.1	Projevy dyskalkulie.....	31
2.7.2	Reedukace dyskalkulie.....	32
2.8	Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení .....	33
2.9	Individuální vzdělávací program.....	34
2.10	Organizace péče o žáky se specifickými poruchami učení .....	35
2.11	Zásady postupu a hodnocení žáka se specifickými poruchami učení.....	37
2.12	Role rodičů se specifickými poruchami učení.....	39
3	Praktická část .....	41
3.1	Cíl výzkumu .....	41
3.2	Pracovní hypotézy.....	41
3.3	Použité metody.....	41
3.4	Zkoumaný vzorek.....	42
3.5	Charakteristika zařízení, v němž probíhalo výzkumné šetření.....	45
3.6	Rozbor dotazníků pro rodiče dětí, navštěvujících specializovanou třídu a dětí individuálně integrovaných v běžných třídách ZŠ.....	45
3.7	Rozbor dotazníků pro učitelky .....	60
4	Závěr a navrhovaná opatření v praxi.....	63

5	Seznam literatury a zdroj .....	64
6	Seznam p íloh .....	66

# 1 Úvod

Vstup dítěte do školy je nepochybně provázen velkým očekáváním nejen ze strany dítěte, ale zejména jeho rodičů. Dítě se těší na paní učitelku, nové kamarády, kdežto rodiče vkládají do potomka své sny a ambice. Mají očekávat úspěchy ratolestí v podobě jedniček, nebo smutné ošklivé a „smutné“ známky? V druhém případě bývají reakce rodičů velmi rozporuplné. Buď je dítě hloupé a nezbývá než nad ním zlomit hůl, nebo je líné a hůl poslouží jako zastrašující prostředek k zintenzivnění učení. Pokud dítě není ani hloupé, ani líné, a přesto má ve škole potíže, měli by rodiče upozornit. Co se opravdu skrývá za problémy dítěte, kvalifikovaně určí dětský psycholog. Při prvním náznaku potíží je nutné, aby rodiče spolupracovali s třídním učitelem. Zkušený pedagog v tšinou upozorní rodiče sám, že může jít o specifickou poruchu učení a dítě doporučí do příslušné pedagogicko-psychologické poradny (PPP). S návštěvou školského poradenského zařízení musí rodiče souhlasit. Odborníci v PPP na základě výsledků standardizovaných testů a pohovoru jak s dítětem, tak i s rodiči, stanoví přesnou diagnózu. Dle specifiky poruchy doporučí vhodnou reedukaci, která by měla žákovi pomoci lépe zvládat školní povinnosti a určit trendy pro individuální vzdělávací program. Hlavním předpokladem úspěšného zvládnutí školních povinností je ovšem i dokonalá spolupráce rodičů, učitele a příslušného pracovníka PPP.

Spolupráce rodičů a učitele je nám tem bakalářské práce. Cílem je zjistit, jak rodiče a pedagogové nahlíží na tuto kooperaci a zda je pro obě strany přínosná. Z tohoto cíle a po prostudování odborné literatury jsem si stanovila následující pracovní hypotézy: Předpokládám, že více než 60 % rodičů považuje spolupráci s paní učitelkou ve skupinové i individuální integraci za přínosnou. Předpokládám, že více než 80 % učitelů pracujících ve specializovaných třídách i vyučujících podle IVP, považuje spolupráci s rodiči za přínosnou.

Pro zpracování bakalářské práce jsem použila odbornou literaturu a internetové zdroje. Z mnoha autorů, kteří se zabývají specifickými poruchami učení, jsou pro mou práci stěžejní názory a definice Z. Matějka a O. Zelinkové. Z dalších autorů, které v této práci cituji, bych jmenovala D. Jucovíkovou, H. Žákovou a Z. Michalovou. Problematika SPU je v současné době velmi živé a diskutované téma, proto názory laické veřejnosti tj. rodičů dítěte s poruchou učení, jsou také velkým zdrojem pro tuto práci.

Bakalářská práce sestává ze dvou částí. První, teoretická část, je věnována historii specifických poruch učení, jejich specifikaci a reedukaci. Systém péče o děti s SPU a jejich vzdělávání doplní informace o možnosti individuální a skupinové integrace, tvorbu

individuálního vzdělávacího programu a hodnocení žáků. Pro druhou, praktickou část, byla použita metoda dotazníku a nestandardizovaného rozhovoru. Ten byl proveden pouze s pedagogy, kteří vyučují daní zkoumaného vzorku. Dotazníky byly rozdány rodičům dětí, které navštěvují specializované třídy nebo jsou individuálně integrovány v běžných třídách ZŠ a pedagogy, kteří je vyučují. Rozborem dotazníků bych chtěla dojít k závěrům, které mapují nejen složení dětí ve třídách z hlediska věku, pohlaví, diagnostikované SPU, navštěvovaného ročníku, ale zejména kvalitu a kvantitu spolupráce mezi rodičem a učitелеm. Pokusím se také zhodnotit pocity, které prožívá rodič školsky neúspěšného dítěte. V závěru nastíním vhodné návrhy pro další praxi, které vycházejí z vyhodnocení dotazníků.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Historie specifických poruch u dětí

Historie Specifických poruch u dětí se začíná psát v 19. století roku 1861, kdy francouzský neurolog P. Broca objevil určité místo v levém mozkovém laloku, odkud je ovládáno naše aktivní mluvení jakožto funkce artikulace, a tedy v podstatě motorická. Pokud dojde k poškození tohoto centra, ztrácíme schopnost artikulovat a vyjadřovat se.

„Druhým rozhodujícím objevem bylo zjištění německého neurologa O. Wernickeho (1874), že v blízkosti Brocových center se nacházejí jiná centra, která jsou odpovědná za porozumění mluvenému i a za obsahovou složku našeho mluvního projevu. Omezení schopnosti mluvit nebo rozumět je následkem poškození příslušných mozkových center úrazem, nádorem, výronem krve i jakýmkoliv jiným neivým initelem v době, kdy je již byla vyvinuta, se označuje jako afázie.“ (Matějek, 1988, s. 14)

Tehdy byly již známy tzv. alexie, či případy, kdy dospělý člověk po určitém lokalizovaném poškození mozku ztratil schopnost číst. Zpravidla byly přitom ovšem porušeny i jiné mentální funkce, a to zvláště čtení. Německý internista Kussmaul v roce 1877 byl patrně první, kdo ve své monografii o poruchách čtení použil termínu „slovní slepota“ pro případy, kdy pacient ztratí schopnost číst při době zachované inteligenci a zcela neporušené čtení. Obdobnou poruchu v oblasti sluchového vnímání označil Kussmaul jako „slovní hluchotu“. Sám usoudil, že jde o poruchu, kterou je nutno odlišit od běžných známých afázií. (Matějek, 1988)

Dalším krokem na této cestě bylo objevení vývojové formy „slovní slepoty“. Shodou okolností se o to zasloužili, na samém konci 19. století roku 1896, tři angličtí lékaři – oční chirurg J. Hinshelwood, školní hygienik J. Kerr a praktický lékař P. Morgan, kterému se připisuje prvenství v užití termínu „vrozená slovní slepota“. Zásahu o rozpracování tohoto objevu a jeho uvedení do širší známosti má však J. Hinshelwood svými monografiemi o vrozené slovní slepotě z let 1900 a 1917.

Po J. Hinshelwoodovi vstupuje ve známost nejvýznamnější postava v historii SPU Samuel Torrey Orton. Tento neurolog a psychiatr je nazýván „otcem dyslektiků“. Jeho bádání má rozhodující význam pro výzkum, diagnostiku i nápravu specifických poruch u dětí. „Vytvořil pracovní týmy (psychiatr, psycholog, sociální pracovníce), které přejížděly

z jednoho místa na druhé, v rozsáhlé spádové oblasti, a vyšet ovaly d t i, které tam byly posílány z venkovských škol. Mnohé z d t í, které u ítelé ozna íli jako defektní, m íly pouze výrazné obtíže ve ítení. Jinak projevovaly normální inteligenci. V roce 1925 vyšla Ortonova první studie založená na t íchto zkušenostech. Avšak teprve další práce (1928 a 1937), kdy byl již profesorem na lékařské fakult ě Columbijské univerzity v New Yorku a mohl se v ínovat výzkumné práci, obsahují jeho teorii o vztahu vývojových poruch ítení k nejasn ě vyjád ěné p íevaze jedné mozkové hemisféry nad druhou.“ (Mat íjek, 1988, s. 32)

Podle Ortona je postatou dyslexie „strephosymbolia“ neboli sm íšování vnímaných pí edm ít ě. Jak vysv ětluje tuto Ortonovu teorii Mat íjek (1988, s. 32) „jestliže jedna hemisféra ve své funkci dostate n ě nep ívládá nebo jestliže se funkce jedné i druhé k íží, jako je to nap í. p í zk ížené laterality ruky a oka, pak ovšem se zrcadlové obrazy slov z obou hemisfér mohou v našem v ídomí prostupovat, sm íšovat, objevovat se st ídav ě a vést k nep ísnému, nespolehlivému vnímání.“ (Mat íjek, 1988, s. 32)

## 2.2 eská historie specifických poruch u ění

V eských zemích pat í prvenství tehdejšímu docentu neurologie a psychiatrie na Karlov ě univerzit ě Antonínu Heverochovi, jehož ílánek „O jednostranné neschopnosti nau íti se ístí p í znamenité pam íti“, uve ejn ěný v roce 1904 v íasopise eská škola, je zcela originálním popisem pí ípadu dyslexie u jedenáctiletého d ěv ěte. ílánek obsahuje sou asní etiologickou úvahu i pokus o definici poruchy, která v podstat ě obsahuje všechno to, co uvád í i pozd ější oficiální definice Sv ětové neurologické federace.

V roce 1925 Otokar Chlup ínil bádání na téma „V ýzkum duševních projev ů u d t í mén ě schopných“. P í íny problém ů u t íchto d t ívid íl v malé schopnosti p ínášet bod fixace, v neschopnosti pochopit souvislost mezi grafickým symbolem, zvukem.

Diagnostická a terapeutická práce v oblasti specifických poruch u ění u nás za ínala v roce 1952 na D ětském odd ělení Psychiatrické lé ěbny v Havlí kov ě Brod ě, za písp íní psychologa J. Langmeiera a primá ě tohoto odd ělení O. Ku ěry. V roce 1954 se snažení pí esunulo do Psychiatrické lé ěbny v Dolních P íernicích.

První íída pro d t í se specifickými poruchami u ění byla otev ěna v Brn ě roku 1962 pí í tam ější d ětské nemocnici. O dev ět let pozd ěji v roce 1971 již byla v Karlových Varech otev ěna samostatná škola pro dyslektiky.

V současnosti se problematikou specifických poruch učení nejvýznamněji zabýval Z. Matějka, který je považován za velkou osobnost, tvůrce pedagogické teorie. Z jeho publikací mohou pedagogové, rodiče, ale i další odborníci, čerpat nepřeberné množství informací o příčinách, reedukacích a kompenzacích těchto poruch.

## 2.3 Problematika specifických poruch učení

Specifické poruchy učení znamenají velmi širokou škálu různých symptomů. Projevují se různými potížemi při porozumění čtení, psaní, počítání, neobratnostmi, nepozorností a poruchami paměti. Přestože dítě mnohdy vykazuje (na základě testů) vysokou inteligenci, specifické poruchy učení znemožňují dítěti reagovat přiměřeně na pokyny učitele a plnit běžné úkoly. Negativně jsou ovlivněny různé psychologické a hlavně poznávací procesy.

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto poruchou označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení.“ (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 9)

Specifické problémy učení jsou jedním z aktuálních problémů současného školství. Je to dáno hlavně tím, že v současnosti je vyvíjen silný tlak na co nejdokonalejší osvojení dovedností čtení, psaní a počítání. Kvalitní zvládnutí těchto dovedností je nejenom základním požadavkem vyplývajícím z povinné školní docházky, ale je také významným faktorem úspěšnosti dalšího studia na sekundárním a terciálním stupni.

Odborníci předpokládají, že k rozvoji těchto poruch existuje určitý dědičný sklon a že k jejich výskytu přispívá odchylná organizace aktivit mozku a atypická dominance hemisfér. Specifické poruchy učení jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku, která má být způsobena například lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD), což je postižení centrálního nervového systému dítěte během nitroděložního života, vlivem porodního traumatu, ischemií a celou řadou dalších vlivů. Jistý vliv je přikládán také nepříznivým vlivům prostředí, jako je například negativní emocionální atmosféra v rodině či nevhodný vztah rodiče ke škole.

Jak uvádí Jucovičová, Žáková (2008, s. 9) specifické poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie (příčin vzniku), jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a hlavně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně

kombinace d d i nosti a výše uvedených obtíží. N kdy je etiologie neznámá nebo nep ílíš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i neurohumorální inností mozku, p ípadn s poruchami vývoje dít te. Nejedná se tedy o problematiku získanou zvn jšku, kdy obdobné obtíže vznikají nap íklad neurotizací dít te, použití nesprávných výukových metod, zameškáním školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prost edím rodiny dít te.

„Teorií, které se snaží odhalit p í iny specifických vývojových poruch u ení, je celá ada, jejich východiska jsou r zná. Existují nap íklad studie vycházející z poruchy funkcí ur itých oblastí mozku, studie vycházející z nedostate né funkce analyzátor (zraku, sluchu), studie hledající p í iny v narušené komunikaci mezi dít tem a sv tem, studie hledající p í iny poruch v nesprávné výuce, v matematice, pak i studie poruch, které vyplývají z nesprávného vytvo ení základního pojmu apod. Problematika specifických poruch u ení je ásto doprovázena sekundárními jevy, jako jsou poruchy chování, nedobré sociální postavení žáka ve t íd , osam lost, úzkost a jiné.“ (Kucharská, 2000, s. 27-28)

Jucovi ová a Žá ková (2008, s. 9-10) specifikují funkce, které jsou u d tí se specifickými poruchami u ení oslabeny. Jedná se funkce kognitivní (poznávací), kdy je porušena nap íklad schopnost koncentrace pozornosti, pam , myšlení, e , proces automatizace, matematické p edstavy. Dále jde o funkce percep ní, kdy je narušeno p edevším smyslové vnímání (zrakové, sluchové). Pak jsou to funkce motorické (pohybové), kdy je zhoršena jemná i hrubá motorika ruky, ale také o ních pohyb a mluvidel. Na vzniku poruch se spolupodílí též porucha motorické koordinace (souhry pohyb ) a rytmicky a také porucha intersenzorických a senzorio-motorických funkcí, která zhoršuje propojení poznávacích a motorických funkcí. Z t chto d vod také nazýváme tyto poruchy poruchami funk ními.

ist gramaticky – p edpona „dys“ znamená porušený i nesprávný; následuje lexie, grafie, ortografie, kalkulie a další výrazy, p evzaté z e tiny a vyjad ující konkrétní oblast poškození. P itom nem žeme mluvit o klasických mentálních poruchách nebo viditelných fyzických postiženích, jako je slepota nebo hluchota. Všechny pojmy s p edponou „dys“ jsou zahrnuté v jeden – lehká mozková dysfunkce (LMD). Z n j pramení další – specifické poruchy u ení (SPU).

„Specifické poruchy u ení p edstavují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému ozna ení takových výukových problém , které vznikají jako d sledek díl ích dysfunkcí



potřebných pro osvojení různých školních dovedností.“ (Matějka, Vágnerová a kol., 2006, s. 7)

Nejlépe pro edponu „dys“ vysvětluje O. Zelinková (2009, s. 9): „P edpona dys- znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená p edpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z českého označení té dovednosti, která je postižena.“

Terminologický pohled jednotlivých specifických poruch učení jsem zpracovala podle Michalové, 2008, s. 9.

- Dyslexie – specifická porucha učení projevující se neschopností naučit se číst běžně používanými výukovými metodami.
- Dysgrafie – specifická porucha psaní, projevuje se celkovou nápadnou formální neobratností písemného projevu.
- Dysortografie – je to specifická porucha pravopisu, projevuje se nápadnými nebo nesmyslnými pravopisnými chybami plynoucími z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravopisná pravidla.
- Dyskalkulie – specifická porucha počítání a matematického úsudku
- Dyspraxie – vývojová porucha motorické koordinace

V této práci se budu podrobněji zabývat pouze dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Důvodem je zjištění, že ve zkoumaném vzorku se nenachází děti s dyspraxií.

## 2.4 Dyslexie

Definice dyslexie prošla dlouhým vývojem. Nejuznávanější odborník v oboru dyslexie Z. Matějka (1988, s. 21 – 22) uvádí vývoj definice této specifické poruchy učení v historické posloupnosti:

Heveroch, česká škola, 1904:

Neschopnost naučit se číst a psát i při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedné nebo několika lidí vyvolává chorobu, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje.

Schopnost číst a psát nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jejich schopnostem.

Pro tu hledati musíme zřejmě v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně o roztroušené zřejmě v centrálním ústrojí nervovém. Při aditě bychom ji museli tedy k alexiím.

J. Langmeier, Z. Matějček, s. Psychologie, 1960:

Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.

Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968:

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.

M. B. Rawsonová, Development Language Disability, Baltimore, 1968:

Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní, a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, a už jednotlivě, nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.

M. Rutter, W. Youley, 1975, výzkumný závěr výzkumu celé dětské populace na anglickém ostrově Wight:

Specifická retardace ve čtení představuje něco více než jen spodní konec normálního rozložení. Její výskyt převyšuje totiž počet špatných čtenářů, který by se dal očekávat na základě statistických výpočtů. Tato specifická porucha se liší od pouhého opožďování ve čtení tím, že vykazuje zvláštní rozložení podle pohlaví, známky neurologických poruch a specifické obrazy ve vývoji nervového systému. Klinickou platnost uvedeného rozlišení (tj. mezi prostým vývojovým opožďováním ve čtení a opožďováním specifickým) možno pokládat za prokázanou.

Zelinková (2009, s. 16 – 18) uvádí další vývoj definic dyslexie: „Definice Ortonovy dyslektické společnosti, nyní Mezinárodní dyslektické společnosti, z roku 1994 uvádí, že:

*„Dyslexie je specifická porucha e i konstitu ního p vodu charakteristická obtížemi v dekódování izolovaných slov asto odrážející nízkou úrove fonologických proces .“*

V roce 1995 formuluje Ortonova dyslektická spole nost nov jší definici, která již zmi uje konstitu ní p vod poruchy a možnou kombinaci s dyskalkulií: *„Dyslexie je neurologicky podmín ná, asto d di n ovlivn ná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v r zných stupních závažnosti p i osvojování receptivního a expresivního jazyka v etn fonologických proces , p i osvojování tení, psaní, n kdy též v aritmetice.“*

Definice Britské dyslektické asociace z roku 1997 je op t obsáhlejší, postihuje více oblastí než pouze e : *„Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitu ního p vodu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí u ení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve tení a psaní. Postižena m že být jedna nebo více z t chto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organiza ní dovedností. A koli se vztahuje p edevším na ovládání psaného jazyka, m že být do ur ité míry narušena též mluvená e .“* V sou asné dob jsou poruchy u ení p edm tem zájmu mnoha obor . Nové poznatky posunují hranice poznání poruch a tím i jejich definování. Nelze tedy o ekávat shodu ve formulaci jedné definice.“

Mat j ek, Vágnerová a kol. (2006, s. 7 – 8) uvád jí definici dyslexie, kterou v roce 2002 akceptovala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdravá a vývoje dít te v USA: *„Dyslexie je specifická porucha u ení neurobiologického p vodu. Je charakterizována obtížemi v p esném a plynulém rozpoznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. P í inou t chto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností o ekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání teného textu a omezená zkušenost se tením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzd lání.“*

S tím, že nejran jší poznání dyslexie diagnostikovali léka i, souhlasí i Pokorná (2001, s. 68), která dopl uje: *„Nedostate né výkony v n kterých školních innostech se p ipisují poškození mozku, které se projevuje deficitem ve vnímání v nejširším smyslu, a p edpokládá se, že tato porucha je asto vrozená.“*

*„Medicínské pojetí specifických poruch u ení se p enáší i do psychologických a speciáln pedagogických kruh , kde se však zd raz ují i osobnostní faktory – nap íklad motivace k výkonu, impulzivita, emocionální labilita (p edevším nápadná úzkost), nervozita,*

nízké sebehodnocení, poruchy koncentrace apod. Dále se pak sleduje rodinné klima, podstatnost rodinného prostředí, a zejména podpora dítěte, nebo naopak působení deprivací prostředí.“ (Pokorná, 2001, s. 69)

V mé práci se ztotožním s definováním této specifické poruchy u dětí, kterou Michalová (2008, s. 56) charakterizovala následovně: „Jedná se o sníženou schopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami (přiměřenými rozumové úrovni), typické jsou obtíže v rychlosti, správnosti, porozumění.“

#### 2.4.1 Projevy dyslexie

„Dyslexie se projevuje obtížemi při čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt, čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravoemisférové čtení), nebo naopak rychlé, přetokné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levoemisférové čtení). Někdy však nelze tuto kategorizaci jednoznačně uplatnit.“ (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 13)

Na internetovém serveru ([www.pppkv.cz/download/dyslexie.rtf](http://www.pppkv.cz/download/dyslexie.rtf)) se do tématu, že mezi projevy dyslexie patří:

- poruchy funkce zrakového a sluchového vnímání, zrakové a sluchové diferenciace, zrakové a sluchové paměti
- narušená orientace v čase, prostoru, pravolevé orientace
- zhoršená koncentrace pozornosti
- porucha čtení, rytmicky
- neschopnost syntetizovat a analyzovat

Jucovičová a Žáková (2008, s. 14) ještě dodávají: „Dítě s dyslexií má také problémy s intonací a melodií v řeči (hlasem monotónní, neklesající hlasem), nesprávně hospodá s dýcháním při čtení s dechem. Někdy opakuje začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakuje řádky a hloupě se orientují v textu.“

Konkrétní projevy tzv. specifické chyby při čtení podle Michalové (2008, s. 56 – 57) jsou:

- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásek
- nedostatek schopnosti diferencovat optické obrazy
- obtížné rozeznávání tvarů

- záměna podobných písmen např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h
- záměna zvukově blízkých hlásek, znělosti, mluvnice – tvrdé slabiky (di – dy), nerozlišení sykavek
- nedodržení pořadí, nedostatečná schopnost pravolevé orientace, inverze, sen – nes
- vynechávání písmen, slabik, částí slov
- problém s řadou skupiny souhlásek
- nedodržení délek, vynechání interpunkce
- dvojí četění
- neporozumění, četění bez porozumění
- odlišné ovládací pohyby při četění

Dítě s dyslexií „budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na četném výkonu. Tedy nejen v jazycích (týká se to opisu, popisů a také kontroly napsaného), ale i v naukových předmětech a v matematice, především při řešení slovních úloh.“ (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 15)

#### 2.4.2 Reedukace dyslexie

Reedukaci dyslexie jsem zpracovala podle Zelinkové (2009, s. 79 - 91). Zelinková (2009, s. 79) zaměřuje reedukaci této specifické poruchy učení na dvě oblasti:

- technika četění (dekódování)
- porozumění

##### **Technika četění, dekodování**

Proces dekodování znamená zřetelnou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvaru s odpovídajícím zvukem (písmeno- hláska), zřetelné uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza).

##### **Porozumění četnému textu**

Nácvik porozumění četnému textu se prolíná s dekodováním. Čím lépe je zvládnuto dekodování, tím více pozornosti může dítě věnovat obsahu textu.

- a) Porozumění izolovaným výrazům: spojení slova s odpovídajícím obrázkem; spojování vztahy s jasnými obrázky.
- b) Mechanické porozumění na základě paměti: různé formy asociací, dítě si pamatuje jeden poznatek ve spojení s druhým.
- c) Porozumění na základě pochopení souvislostí: přikládání slov (vztahy) k odpovídajícím obrázkům; odpovědi na otázky; vyprávění obsahu; plnění úkolů s využitím poznatků z textu; předvídání děje

## 2.5 Dysortografie

Pro tuto specifickou poruchu u dětí postihující pravopis existuje český pojem dysortografie, která podle Selikowitze (2000) může být definována jako nevysvětlitelná, závažná porucha pravopisu. Dysortografii bychom mohli také definovat jako „vývojovou poruchu spojenou s neschopností naučit se správný pravopis, grafastenie.“ (Linhart, 2005)

Podle Hartla a Hartlové můžeme dysortografii definovat také jako „specifickou poruchu u dětí, která se projevuje v oblasti pravopisu; zpravidla dochází k záměnám krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, sykavek, vynechávání, přidávání, zaměňování písmen i slabik, psaní slov dohromady; často se objevuje spolu s dysgrafií nebo specifickými poruchami výslovnosti.“ (Hartl, Hartlová, 2000)

Ve své práci se budu držet definice Z. Michalové (2008, s. 57): „Jde o specifickou poruchu pravopisu, která se týká jen určitých jevů, ne celkové schopnosti zvládnout gramatiku alespoň na pasivní úrovni. Promítá se ve dvou rovinách:

- 1) ve zvýšeném výskytu tzv. specifických chyb
- 2) v obtížích osvojit si gramatická pravidla a aplikovat je do písemné podoby.“

Dozvěděli jsme se, že i když si dítě, které pravopisné jevy osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně předvádět, tak v úkolech, které jsou časově limitované, dává dítě s poruchou pravopisu stejné dysortografické chyby znovu a znovu, ovšem přibývají mu i chyby v jiných pravopisných jevech.

Specifická porucha pravopisu se často pojí se specifickou poruchou čtení i se specifickou poruchou psaní. A kolik je u dětí dysortografie izolovaným problémem, výzkumy dokazují, že speciálním testováním mohou být u těchto dětí odhaleny i jemné problémy se čtením. Pokud se u dítěte pojí specifická porucha pravopisu s poruchou čtení, pak ale „v praxi obvykle dochází ke zlepšování kvality čtení, ale výrazné obtíže

v pravopise obvykle přetrvávají mnohdy i na druhém stupni základní školy. V nich, kterých případech se jedná o dlouhodobou záležitost z hlediska nápravy, která nemusí být vždy stoprocentně účinná. Velmi záleží na tom, kdo všechno se na nápravné péči podílí, nakolik je péče komplexní a systematická. Systematizaci myslíme sladění požadavků školy a rodiny. Klasifikační řád ukládá učitelům přihlížet k diagnostikované poruše, ale pro možnost postupné nápravy psaní a pravopisu je nutné s žákem pracovat specifickými metodami.“  
([www.pppkv.cz/download/dysortografie.rtf](http://www.pppkv.cz/download/dysortografie.rtf))

### 2.5.1 Projevy dysortografie

Podle Selikowitze (2000) můžeme chyby v pravopisu, které souvisejí s dysortografií rozdělit do celé řady typů. Měli bychom si všimnout individuálních kombinací těchto chyb, protože určení typu chyby může vést k nalezení vhodných způsobů, jak pomoci dítěti se specifickou poruchou pravopisu.

Michalová (2008, s. 57 - 58) dělí tuto poruchu pravopisu podle Z. Žlaba, který uvádí tři druhy dysortografie:

- a) auditivní, při níž jde o primární narušení procesů sluchové diferenciace a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní (sluchové) paměti; žáci mají problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova však chápou.
- b) vizuální, při níž je snížena kvalita vizuální (zrakové) paměti. Jediněc není schopen si dokonale vybavit písmena (grafémy), tvarové i sluchové podobnosti. Žák není schopen napsané chyby v textu správně identifikovat a i při poskytnutí možnosti delšího času na opravu jich zvládá zachytit a opravit pouze velmi sporadické množství, by dokonce někdy i chyby přidělá tam, kde přivodní pravidlo aplikoval správně.
- c) motorickou, která souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní. Příčinou je narušení jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie. Vlastní grafický projev oděruje veškerou koncentraci pozornosti žáka, nedostává se jí již na uvědomění aplikování gramatických pravidel a vlastní kontrolu napsaného cvičení.

Příklady specifických chyb v pravopisu podle Michalové (2008, s. 58)

- zaměna tvarů stejných písmen (tiskacích, psacích apod.)
- zaměna zvuků blízkých hlásek, znělosti (spodoba)
- nerozlišování sykavek

- nerozlišování mkkých/tvrdých slabik di, ti, ni, dy, ty, ny
- chyby ve zvukových celcích (přehazování, vynechávání, přidávání písmen, slabik)
- nedodržení délek samohlásek, vynechání interpunkce
- problémy ve slabikách se slabikotvornými r, l
- nedodržování hranic slov v písmu
- špatné rozlišování konce slova, v ty
- umí gramatickou pouze u ústní, neumí ji použít v písemném projevu

Je nutné si uvědomit, že gramatické úroveň jako takové je pro žáky s dysortografií velkým problémem. „Přede vším u těchto jedinců, kde se dysortografické problémy rozvinuly na podkladě nedostatku rozvinutého:

- fonemického uvědomění
- oslabené lingvistické kompetence – naučí se vyjmenovaná slova, nepřiadají k nim slova přibuzná, neumí správně časovat a skloňovat přesto, že zvládá odlišit mechanicky naučené pravidlo
- oslabení kognitivních funkcí a procesů – problém s rychlou vybavností pravidel, nebo bývá oslaben proces automatizace a obtíže v pracovní paměti“ (Michalová, 2008, s. 59)

V příloze 1 můžeme vidět písemné projevy dvou chlapců s dysortografií v kombinaci s dysgrafií.

### 2.5.2 Reedukace dysortografie

„Při reedukaci dysortografie vždy vycházíme z konkrétních obtíží dítěte. Další postupy stanovíme na základě psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky (obtíže určíme jednak podle výsledků percepčních-kognitivních zkoušek, jednak podle typu a charakteru specifických chyb, které se objevují v písemném projevu).“ (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 129)

Zelinková (2009, s. 106) specifikuje podstatu chyb, kterých se jedinci s dysortografií dopouští: „Chyby jsou způsobeny nedostatkem rozvoje fonetické, především jazykového citu, dále rozsahem pracovní paměti a poruchami paměti vůbec, poruchami procesu



automatizace, neschopností číst po sobě napsaný text, uvědomovat si chyby a opravovat je. Při reedukaci si žák v tichu osvojuje gramatická pravidla znovu.“

Při osvojování a následném opakování gramatických pravidel doporučuje Zelinková (2009, s. 106) například tato cvičení:

- vyhledávání příbuzných slov
- doplňování „i-y“ ústně
- zápis pouze procvičovaného jevu
- doplňovací cvičení
- zápis pouze těch slov, která obsahují procvičovaný jev
- mechanické opisování slov, v nichž žák chybí
- pravopisné jevy nejdelší žák zdovodní a pak napíše
- vypsávat u žáka návyk práci si po sobě zkontrolovat

Pro sluchovou a zrakovou reedukaci dysortografie jsem ve své práci využila poznatků z publikace Jucovíkové, Žákové (2008).

Mezi další cvičení pro nápravu dysortografie patří sluchová cvičení: například analýza a syntéza slova; ptáme se, kterým písmenkem slovo začíná a končí; vybírá slovo, které začíná na určitou hlásku z několika písmen, kartičky s obrázky nebo několika slovy.

Schopnost analyzovat a syntetizovat slova můžeme i pomocí zrakových cvičení: skládání slov z písmen pomocí různých druhů abeced (obrázkových, textilních apod.); písmenková dominanta; křížovky; různé pracovní listy pro děti s dysortografií; počítačové programy (např. Dyscom).

Pro rozlišování dlouhých a krátkých slabik je vhodné použití tzv. bzučáku. „Jedná se o speciální pomůcku, která po stisknutí tlačítka vydává bzučivý tón. Pomocí bzučáku určíme, zda se jedná o krátkou, či dlouhou samohlásku. Pracujeme zde s „krátkými“ a „dlouhými“ slabikami, princip je podobný jako u Morseovy abecedy.“ (Jucovíková, Žáková, 2008, s. 132)

Na rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny děti mohou používat měkkou a tvrdou kostku, kterou mákají v dlaně a vyslovuje slabiku. Jucovíková a Žáková (2008, s. 137-138) ještě doporučují:

- karty s i/y barevně odlišeným (y – červené, tvrdé jako zem; i – žluté, měkké jako pampeliška)
- velké a textilní písmena
- obrázek hlavy jelena (tvrdé parožní znázorňuje y; měkký umáček i)
- barevné označování, vyškrtávání a kroužkování těchto slabik v textu a jejich doplnění do textu
- modely dvou domků (jeden je označen y; druhý i) – děti tisknou kartičky s neúplnými slovy a vhazují do správného domku

Při rozlišování sykavek (s, c, z, š, , ž) používáme karty s písmenky, obrázky se slovy, které obsahují sykavky. Děti například mají na jednotlivých kartách napsané sykavky, učitel vyslovuje slabiky a děti zvedají karty s příslušným písmenkem. Dobré je i cvičení na vyhledávání slov se sykavkami v textu, rozlišování sykavek v jednom slově (např. rozcvika, zašleštil...)

Dležitou roli v reedukaci specifické poruchy pravopisu hraje nejenom škola, ale hlavně rodina. „Přístup rodiny může napomoci jak zápornému pokračování obtíží dítěte (podporou, optimistickým a citlivým přístupem), tak prohloubením obtíží laxním nebo bagatelizujícím přístupem.“ (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 150)

## 2.6 Dysgrafie

Dysgrafie je vývojová porucha učení, která se projevuje poruchami psaní, postihuje tedy grafickou stránku písemného projevu. Dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je napodobuje, písemný projev tak bývá špatně čitelný. Jde o neschopnost napodobit a pamatovat si tvar písmen a uspořádání písmen, jde o neschopnost naučit se správně psát.

„Oproti poruchám čtení a pravopisu se tyto poruchy dostávají malé pozornosti. Je to dáno tím, že psaní není možno objektivně hodnotit pomocí standardních testů, a tím, že závažné poruchy psaní jsou poměrně vzácné. Naneštěstí tento nedostatek znalostí představuje pro děti se specifickou poruchou psaní často nepochopení a zlomyslné zacházení.“ (Selikowitz, 2000, s. 136)

Podle Zelinkové (2009) je dysgrafie porucha osvojování psaní, postihující grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu.

Specifická porucha psaní se často vyskytuje i u dětí s poruchou čtení, u těchto dětí můžeme objevit potíže se psaním až v době, kdy jsou zjištěny poruchy čtení. Samostatně vyskytující se porucha psaní se dá zjistit až později na základní škole nebo dokonce až na střední škole. Rodiče jsou pak často udiveni, že porucha nebyla objevena dříve. Tato pozdní diagnóza souvisí s požadavky kladenými na dítě při psaní. Děti se specifickou poruchou psaní jsou totiž schopny psát čitelně, pokud mají na psaný projev dostatek času a využívají mu dlouhý čas.

„Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale i když i v kombinaci s hrubou. Dále se zde může objevit porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace. Roli zde hrají i nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti (např. kinestetické – dítě má obtíže při zapamatování tvarů, napodobování předváděných pohybů, zapamatování správného směru), představitivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy vážně také proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů (případně obojí) do grafické podoby.“ (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 15-16)

V souvislosti s touto specifickou poruchou uení mě zaujal příběh chlapce, který ve své publikaci popisuje Z. Matějka (1988, s. 77-78): „Zachytily jsme i velmi těžký případ dysgrafie. Chlapec J. K., kterého jsem poprvé vyšetřoval ve 3,6 letech, dovedl v té době již skoro plynule číst a počítal na úrovni prvního postupného ročníku. Znal zpaměti celé dlouhé pohádky, znal i skoro všechna hlavní města evropských i zámořských zemí. Nedokázal však navlékat korálky, kostky na sebe stavěl jen velmi neobratně, rovněž tužku držel toporně a nedokázal napodobit ani nejjednodušší tvary. I v sociálním chování vykazoval řadu nápadností. Anamnéza perinatální i perinatální svdčila o pravděpodobném mozkovém poškození, které způsobilo tak neharmonický vývoj schopností. Chlapec byl trvale sledován psychologicky i neurologicky. Přitom neurologická vyšetření mohla zachytit jen nevýznamné poruchy motoriky – jeho neschopnost psát, kreslit a vůbec něco vytvářet v koordinaci rukou a očí byla hodnocena jako specifická dysgrafie velmi těžkého stupně. Do první třídy mohl nastoupit až po ročním odkladu. Ve specializované třídě pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí pod odborným vedením vynikající učitelky prospíval celkem velmi dobře – ovšem až na psaní. Po čtyřech letech úsilí píše velmi neobratně řádky a písmena, nelze však říci, že by dokázal plynule psát.“

Tento příběh potvrzuje to, co o dysgrafii tvrdí Matějka (1988, s. 75): „Dysgrafik se nenaučil psát, a koliv netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a a koliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti

citových vztah . Zpravidla píše toporně a ke ovit , takže písmo má n kdy zcela zvláštní ráz, a to nikoli proto, že by dítě trpělo nějakou poruchou hybnosti, ale že si s tvary písmen prostě neví rady.“

### 2.6.1 Projevy dysgrafie

Dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je pak neuspořádané, těžkopádné a jakoby neohrabané. Dítě postižené dysgrafií se dlouho nemůže naučit dodržení liniatury výšky písma, píše pomalu a namáhavě. U dítěte se specifickou poruchou psaní často zjistíme chybné držení psacího náčiní. Přílišné soustředění na grafickou stránku písemného projevu často způsobuje neschopnost soustedit se na pravopisné jevy.

Neúhledné písmo u této specifické poruchy Jucovičová a Žáková (2008, s. 16) zdůvodňuje takto: „Drobné svalstvo u dítěte s dysgrafií bývá ochablé, nepevné, svalové napětí je zvýšené (často se netýká pouze svalstva ruky, ale celého těla). Dítě mívá neuvolněnou někdy celou paži, předloktí, zápěstí i prsty pro psaní. Pohyby jsou ke ovité, nepřesné, rozsah pohybů bývá menší, s rostoucí zátlou stoupá také unavitelnost a kvalita pohybů se ještě zhoršuje. Bývá porušeno psaní, jako vlastní akt. Jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra mozku a zpět k výkonnému orgánu.“

Projevy specifické poruchy psaní se liší od dítěte k dítěti. Nejobvyklejší potíže, které značí specifickou poruchu psaní, jsem zpracovala podle Selikowitz (2000):

- 1) pohybové potíže s plánováním pohybu
- 2) vada vizuálního vnímání
- 3) špatné držení tužky
- 4) poruchy vizuální paměti
- 5) vada prostorové orientace
- 6) snížená rychlost zpracování

Dítě s dysgrafií si tedy obtížně pamatuje tvary písmen a obtížně je napodobuje. Jeho písmo je buď příliš velké, nebo naopak velmi malé, často obtížně čitelné, jak můžeme vidět v příloze . 1. Tyto obtíže přetrvávají i ve vyšších ročnících. Takto postižené dítě velmi často škrtá, přepisuje písmena, proto je jeho písemný projev neupravený, a je tedy jisté, že psaný projev tohoto dítěte vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.

Jak uvádí Jucovi ová a Žáková (2008, s. 22): „Dítě s dysgrafií mohou být kvůli nepochopení i neznalosti problematiky specifických poruch učení považovány za lajdáky, kteří se nedostatečně snaží, dělají naschvály apod. To může vést k dalšímu zhoršování kvality, dítě chce mít psaní rychle za sebou, zvýšené úsilí, které by musely vynaložit naasto jen mírné zlepšení, již považují za zbytečné, kvůli neúspěchu rezignují. Někdy proto nebývá vůbec jednoduché rozlišit projevy poruchy, jejího sledky a nedostatečnou snahu dítěte (zvláště u žáků na 2. stupni ZŠ), která však může být reakcí na jeho dosavadní negativní zkušenost.“

Dysgrafie se neprojevuje jen v procesu psaní, ale ovlivňuje dítě například i v oblasti matematiky, zvláště v geometrii. Nedokáže přesně kreslit, nedodržuje správné tvary, nedotahuje a naopak přetahuje linku, příliš tlačí na tužku, takže narýsovaná čára je pak příliš silná, až vyrytá do papíru. Problémy má i s kružítkem, protože ho drží také příliš pevně a nedokáže s ním správně manipulovat, vypadává mu z ruky. V matematice dysgrafie může ovlivnit výkon dítěte i v nesprávném zapsání čísel. Potřebují proto více času na osvojení a zapamatování si zápisu řešení slovních úloh a následně s nimi pracovat.

Některé děti s dysgrafií mají potíže i s kresbou a malbou. Taková kresba je obsahově chudší a jednodušší a mnohdy odpovídá vývojevě nižší věkové kategorii.

Dítě se specifickou poruchou psaní má zkrátka potíže všude tam, kde jsou závislé na výkonu psaní a kde jsou kladeny požadavky na kvalitu a rychlost písemného projevu.

### 2.6.2 Reedukace dysgrafie

Cílem reedukace dysgrafie, specifické poruchy psaní, je podle Jucovi ové a Žákové (2008, s. 23):

- vytvořit situace, v nichž dítě může objektivně projevit své skutečné znalosti a dovednosti;
- zajistit kvalitní reedukaci a rehabilitaci, případně nabídnout možnosti kompenzace dopadu poruchy;
- zajistit vhodný přístup ostatních

„Při reedukaci dysgrafie se zamůžeme především na rozvíjení funkcí potřebných pro psaní – tj. hlavně hrubé a jemné motoriky. Používáme uvolňovací cviky zaměřené na snížení svalového napětí a uvolnění ruky pro psaní, dále cviky na posilování různých svalových skupin a zlepšení koordinace pohybů. Dbáme na správný úchop psacího potěby, správné sezení

p i psaní, správný sklon podložky a sešitu p i psaní. Reedukace dysgrafie tvo í systém logicky na sebe navazujících krok . Teprve po spolehlivém zvládnutí jedné úrovn p echázíme k úrovni vyšší, náro n jší. Velmi d ležitá je motivace dít te a navázání vztahu s dosp lým, který reedukaci provádí. Dít je t eba od po átku oce ovat i za díl í úsp chy, podporovat, dávat mu jasn najevo naši d v ru v jeho budoucí pokroky a zlepšení výkonu.“ (Jucovi ová, Žá ková, 2008, s. 100 – 101)

P i reedukaci dysgrafie je d ležité dbát i na správný úchop psacího ná iní – tzv.špetkové držení tužky. Jucovi ová a Žá ková (2008, s. 112) uvád jí: „Špetkový úchop vyvozujeme nápodobou sypaní. Drolení, vhazováním kuli ek do nádob s úzkými hrdly, tvarováním „špi atých nos “ z t sta apod., otisky prst , kdy d ti vytvá ejí nap íklad otisky ko i í tlapky.“

Nem ly bychom opomenout ani procvi ování koncentrace pozornosti – rozlišování pozadí a figury, hledání rozdíl . Pro prostorovou orientaci sledujeme, co je naho e, dole, vpravo, vlevo, uprost ed, vzadu atd., skládáme rozst íhané obrázky.

„N kdy se stává, že ani reedukace zcela neodstraní obtíže dít te. Bývá to v p ípadech, kdy problémy dít te jsou komplexn jšího charakteru, jejich základ tvo í nap íklad r zná somatická nebo neurologická onemocn ní, obtíže v lateralizaci apod. Pak je na míst co nejd íve nau it d ti používat kompenza ní mechanismy a pom cky (psané formy tiskacího písma, psací stroj, po íta , diktafon, speciální pom cky pro psaní dysgrafik ).“ (Jucovi ová, Žá ková, 2008, s. 126)

## 2.7 Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifická porucha u ení, která je charakterizována neschopností dít te nau it se matematickým dovednostem b žnými metodami používanými ve škole.“ (Pokorná, 2001, s. 259)

Zjednodušen e eno jedná se o poruchu po ítání, respektive manipulace s ísly. Jelikož specifické poruchy u ení jsou velmi diskutované téma i v periodikách, m žeme se i v asopise Vlasta v lánku V. Blahovcové do íst, že: „dít s dyskalkulií m že mít problémy hlavn s chápáním a použitím matematických pojm a operací.“ Tento lánek je dostupný na internetovém serveru <http://www.babyweb.cz/Clanky/a2016-Dys-neni-choroba.aspx>

Matematik Hendrik Simon (2006) se ve své publikaci dyskalkulií zabývá velmi podrobn , proto se na jeho poznatky o této specifické poruše u ení budu odvolávat.

Dyskalkulii definuje jako specifickou poruchu matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.

Michalová (2008, s. 60) uvádí, že porucha matematických schopností postihuje:

- manipulaci s čísly
- zvládání matematických operací
- matematické představy a úsudek
- geometrii, rýsování

Na internetových stránkách <http://www.ped.muni.cz/wsedu/dyskalkulie/dyskalkulie.html> se můžeme dočíst, jak dyskalkulii definoval L. Koš a J. Novák.

Ladislav Koš v roce 1985 charakterizoval dyskalkulii následovně: „Vývojová dyskalkulie je strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genové nebo perinatálními vlivy podmíněném narušení těchto částí mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem v období dozrávání matematických funkcí, které však zároveň nemají za následek snížení všeobecných rozumových schopností.“

Na tuto charakteristiku navazuje J. Novák a podává rozšířenou definici dyskalkulie: „Vývojová dyskalkulie je specifická porucha požitání projevující se zjevnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s porušenou vnitřní strukturou, v jejímž rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena skladba základních prvků projevu dysfunkcí centrální nervové soustavy podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými.“

Uvedla jsem několik definic, které vystihují pojem dyskalkulie, ale ztotožňuji se se závěry H. Simona (2006, s. 159), který tvrdí: „Poté co jsme se seznámili s tolika definicemi a pokusy o definici dyskalkulie (specifické vývojové poruchy matematických schopností, aritmií), je třeba ujasnit si dvě věci:

- 1) Neexistuje žádný jasně definovaný jev „dyskalkulie“. Každé dítě má svůj vlastní soubor potíží s porozuměním, typ chyb, příčin atd.
- 2) Není pravděpodobně nutné nalézt přesnou definici dyskalkulie.“

Velmi mne zaujalo zjištění Schenkové-Danzingerové, které uvádí Pokorná (2001, s. 259): „V posledním desetiletí se stále více poukazuje na souvislost mezi dyslexií

a dyskalkulií. Počet dětí s obtížemi v matematice je mezi dyslektiky vyšší než mezi dětmi, které dyslektickými poruchami netrpí, a přitom jejich intelektové výkony jsou srovnatelné.“ Na tomto zjištění můžeme dokladovat provázanost mezi jednotlivými poruchami učení.

### 2.7.1 Projevy dyskalkulie

„Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb ( $2 : 4 = 8$ ). Neumí dlouho setrvávat na požitání pomocí prstů. Jindy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii.“ (Zelinková, 2009, s. 44)

Michalová (2008, s. 60) dle charakteristiky konkrétních obtíží rozlišuje typy dyskalkulie podle Nováka (2000):

- **Praktognostická** – narušená schopnost manipulace s předem ty konkrétními i nakreslenými a jejich přiřazování k symbolu čísla, neschopnost adit předem ty podle velikosti, nerozpoznává vztahy v dimenzi více – méně. Jedinec nedospěje k pojmu číslo a zůstává na úrovni početní.
- **Verbální** – vážně schopnost slovně označovat operační znaky, pochopení matematické terminologie ve smyslu určení o...více, o...méně, krát...více, méně; nezvládá slovně označovat matematické úkony, množství a počet prvků nebo i jen odpočítávat číselnou řadu od nejnižší číselky k nejvyšší a naopak; nepojmenuje a neodliší sudá a lichá čísla. Na slovní výzvu není žák schopen ukázat počet prstů, označit hodnotu napsaného čísla apod.
- **Lexická** – typická je neschopnost číst matematické znaky a jejich kombinace, symboly, jako jsou číslíky; vícemístná čísla s nulami, hlavně uprostřed; tvarově podobná čísla apod. jedná se o podobu dyslexie v oblasti čtení čísel a čísel.
- **Grafická** – se projevuje narušenou schopností psát numerické znaky, neumí se vyrovnat s příslušným grafickým prostorem, mívá problémy v geometrii. Při písemných operacích není schopen napsat číslíky pod sebe v jednotlivých řádkách; neumí napsat správně vícemístné číslo. Jedná se o podobu dysgrafie v oblasti matematiky.



- Operacionální – nezvládá provádění matematických operací, zaměňuje je, nahrazuje složitější operace jednoduššími, písemně i velice lehké úkoly. Nezvládá násobilku a dělení, často nechápe její princip.
- Ideognostická – porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, v chápání čísla jako pojmu. Nedovede zpaměti vypočítat příklady, které by vzhledem ke své inteligenci měl zvládnout; obtíže se objevují i při řešení slovních úloh; není schopen chápat vztahy v matematických údácích; nezvládá počítat po jedné od daného čísla z hlavy.

Za zvlášť nápadné považuje H. Simon (2006, s. 157) tyto chyby a projevy:

- dítě chybuje při vzestupném i sestupném počítání;
- při sčítání se počítává o jednu;
- zaměňuje desítky a jednotky (45 je padesát čtyři);
- zaměňuje početní úkony;
- slovní úlohy zpracovává pouze schematicky;
- špatně se učí nazpaměť malou násobilku;
- nesprávně používá desítkovou soustavu;

Tyto projevy se ovšem musí vyskytovat pravidelně a hojně, abychom mohli říci, že se jedná o poruchu učení. Jak upozorňuje Zelinková (2009, s. 45): „Izolované sporadické projevy neoznámíme jako poruchu! Teprve souhrn obtíží a existence prvních projevů může vést k vyslovení diagnózy.“

### 2.7.2 Reedukace dyskalkulie

„Reedukace dyskalkulie se řídí obecnými principy reedukace. Důležité je respektování vývoje psychických funkcí a především respektování úrovně vývoje dítěte. Bez ohledu na věk a právě probírané učivo ve třídě začínáme rozvíjením psychických funkcí. Následují číselné představy, utváření a automatizování matematických pojmů. Teprve na tomto základě lze vysvětlovat matematické operace.“ (Zelinková, 2009, s. 112)

H. Simon (2006) dává přednost reedukaci dyskalkulie na reedukaci doma a ve škole. Jak tedy mohou rodiče pracovat se svým dítětem? Důležité je si uvědomit, že: „vaše úloha jakožto rodiče by se měla soustředit na to, abyste dítěti zprostředkovávali rozmanité poznatky, které

mohou sloužit jako základ pro chápání matematiky. Zvlášť intenzivně dítě zpracovává ty, které jsou výjimečné, neobyčejné.“ (Simon, 2006, s. 117)

Vždy musíme mít na paměti, že postupujeme od jednodušších úkolů ke složitějším a náročnějším. To potvrzuje i Zelinková (2009, s. 112): „úkolů, které dítě s dyskalkulií nezvládá, dělíme na dílčí kroky, dle kterých je procvičujeme s využíváním nových situací. Postupně se jednotlivé články vynechávají, dítě provádí celou operaci rychleji, s menším vynaloženým úsilím. Celý úkon se zautomatizuje.“

Zelinková (2009) provádí reedukaci poruchy matematických schopností nejprve od početných představ, početné představy, slovní úlohy a geometrii.

Souhlasím s H. Simonem (2006, s. 159), který tvrdí: „Pouhé konstatování, že dítě má dyskalkulii, také nepomůže při plánování vhodných nápravných opatření. Použití tohoto slova zakrývá skutečnost, že existuje tolik různých dyskalkulií, kolik je různých dětí a mnoho myslitelných profilů. U smysluplné terapie by se v každém případě měly odstraňovat příčiny této poruchy s tím cílem, že dítě se má samo učit rozpoznávat a překonávat nesprávnost svých myšlenkových pochodů.“

Pro ilustraci této specifické poruchy uení předkládám, v příloze 2, kazuistiku dívky, které byla diagnostikována dyskalkulie.

## 2.8 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Ke stanovení diagnózy specifická porucha učení, je zapotřebí odborná psychologická a speciálně pedagogická diagnostika prováděná pedagogicko-psychologickou poradnou. Rodiče žáka musí souhlasit a iniciovat vyšetření dítěte v této poradně.

Jak uvádí Michalová (2008, s. 106): „Vzdělávání nejen žáků s SPU, ale i jedinců s ostatními typy postižení probíhá v souladu s platnou legislativou, konkrétně se Zákonem 561/2004 Sb. Dle tohoto zákona jedinci s SPU patří do skupiny žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro účely zákona jsou považovány za osoby se zdravotním postižením.“

V tomto zákoně v § 16 odstavci 6 se dozvíme, že: „Dítě, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke

vzdělávání a při jeho ukončení stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku studijního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům a studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.“

Integrace žáků s diagnostikovanou poruchou učení probíhá podle Smernice MŠMT Ř. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002, kde se v čl. 1 v odstavci 1 a 2 hovoří:

- 1) Dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se pro účely této smernice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci, u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálního pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravuje žáka k začlenění do režimu speciálního vzdělávání a erpání navýšených finančních prostředků.
- 2) Speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu.

## 2.9 Individuální vzdělávací program

Individuální vzdělávací program je důležitou součástí žákovy dokumentace.

Michalová (2008, s. 107-108) odkazuje na Školský zákon 561/2004 Sb., kde se hovoří o možnosti výuky podle individuálního vzdělávacího programu: „ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve studijním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) i z jiných závažných důvodů.“

Smernice MŠMT Ř. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002, příloha 1 ke smernici MŠMT dodává:

- 1) Individuální vzdělávací program (dále jen IVP) je podkladem pro uplatnění požadavku ředitele školy na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- 2) IVP vypracovává třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, pro který IVP s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka upravuje organizaci nebo obsah vzdělávání žáka, ve spolupráci s poradenským zařízením, tj. speciálním pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou nebo střediskem výchovné péče, případně ve spolupráci s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem žáka a se spoluúčastí žáka v případě jeho zletilosti. Kopie zpracovaného IVP je zaslána příslušnému poradenskému zařízení.

Tatáž Směrnice MŠMT ŘV v příloze 2 ke směrnici MŠMT doporučuje rámcovou strukturu IVP, podle které je možno takový program vypracovat – viz. příloha 4. Ve své práci v příloze 4 uvádím IVP dívky, které byla diagnostikována dyskalkulie a jejíž kazuistiku jsem již uvedla v příloze 2.

Taktéž ve Vyhlášce 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která navazuje na Školský zákon 561/2004 Sb. je IVP a jeho obsah specifikován a to konkrétně v § 6.

Účast rodičů, ale i samotného žáka při tvorbě IVP je velmi významná. Souhlasím se Zelinkovou (2009, s. 221), která tvrdí: „Rodiče se stávají spoluzodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte. Využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírají zodpovědnost. Aktivní účast žáka má na jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodiny, ale přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace.“

Individuální vzdělávací program má být při nezájmu a nespolupráci rodičů i dítěte zrušen.

## 2.10 Organizace péče o žáky se specifickými poruchami učení

„Forma a obsah speciálního vzdělávání žáka a míra podpůrných opatření se stanoví podle rozsahu speciálních potřeb žáka. Speciální vzdělávání a podpůrná opatření doporučuje školským poradenským zařízením zabezpečuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením

- formou individuální integrace,
- formou skupinové integrace,
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“), nebo
- kombinací forem.“ (Michalová, 2008, s. 108)

Konkrétní podmínky integrace žáka s poruchou učení doporukuje rodiči i škole pedagogicko-psychologická poradna na základě jeho vyšetření. „Podle závažnosti poruchy může být dítě přeazeno do specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení (skupinová integrace), nebo zůstává v běžné třídě a zde je mu poskytnuta odpovídající péče (individuální integrace). Na které děti navštíví základní školu pro děti se specifickými poruchami učení (skupinová integrace).“ (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 169)

Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením upravuje Vyhláška č. 73/2005 Sb., v části druhé, § 3:

**Individuální integrací** se rozumí vzdělávání žáka:

- a) v běžné škole, nebo
- b) v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

**Skupinovou integrací** se rozumí vzdělávání žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

„Žák se specifickými poruchami učení se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“ (Michalová, 2008, s. 110)

Na rozdíl od Michalové Matějček (1988, s. 193) inklinuje spíše ke skupinovému vzdělávání. Tvrdí: „Z hlediska psychologického má specializovaná třída sama o sobě funkci psychoterapeutickou. Má chránit dítě před trvalým „nezaslouženým“ školním neúspěchem a před jeho neblahými psychickými důsledky.“ V praktické části mé bakalářské práce posuzuji, jestli pocítí psychickou úlevu rodiče, jejichž dítě začalo navštěvovat specializovanou školu a zda rodiče dětí integrovaných v běžné ZŠ jsou s tímto stavem spokojeni nebo uvažují o změně.

Mertin (1995, s. 93) upozorňuje i na možné negativní důsledky integrace: „Pozitivní přínos takové odborné specializované péče je však poněkud snižován možnými nepříznivými důsledky skutečnosti, že dítě je částečně nebo úplně odděleno od ostatních vrstevníků.“

## 2.11 Zásady přístupu a hodnocení žáka se specifickými poruchami učení

Na internetovém serveru <http://www.kppp.cz/co-vas-zajima/specificke-poruchy-uceni.html#zasady-prace> popisují obecné zásady práce s dětmi s SPU:

- vzdělávání žáků a zejména vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami vyžaduje kromě základního prostoru vymezeného legislativními předpisy nenahraditelné pedagogické mistrovství a skutečnou lidskou empatii, porozumění a profesionální zaujetí učitelů
- vysvětlete žákovi, v čem tkví jeho potíže; možná, si je svých problémů v domě, ale vysvětlení mu pomůže je lépe pochopit a také pochopit sebe sama
- podporujte žákovu sebevědomost; předchozí zkušenosti ho postavily do role neúspěšného člověka; pomozte mu znovu uskutečnit
- posaďte žáka blíže k vám a podporujte přátelskou atmosféru
- buďte dobrými pozorovateli a reagujte operativně na žákovy specifické potřeby; naučte se rozlišovat, kdy má žák tendenci ze svého problému vytěžit nepřiměřené úlevy a vyhnout se plnění úkolu, případně kdy hodlá zakrýt faktickou neznalost
- nevystavujte žáka zbytečné časovému tlaku zadáním úkolu pro daný časový limit; tato situace spíše orientuje snahu žáka být první než splnit úkol bez chyb; výsledek soutěže může oproti žáka zařadit do pozice neúspěšného
- netrvejte vždy na splnění úkolu v danou chvíli; rozumnou organizací práce bude žák schopný úkol splnit později v průběhu hodiny
- neopakujte stereotypně žákovi jeho nezdary, volte konstruktivní kritiku – lépe je poukázat na příčiny nezdaru a na cesty zlepšení situace, než pouze poskytovat negativní zpětnou vazbu
- umožněte žákovi používat kompenzační pomůcky (kalkulátor, počítač, magnetofon, diktafon...)

- umožňte žákovi psát do sešitu s alternativním řádkováním (zejména u žáků s dysgrafií)
- ujistěte se, že žák rozumí zadání úkolu; jelikož žák má obtíže v psaní nebo v opisu zadání, pomozte mu zadání úkolu s ním
- vytvořte konstruktivní spolupráci s rodiči
- pokud známkujete žákovu práci, soustřeďte se na výkony, které žák zvládl; známkování by nemělo být pro žáka demoralizující nebo naopak nereálně nadhodnocené; vhodnější je rozbor chyb než jejich klavé zatržení
- nalezněte oblast, ve které je žák zdatný a poukazujte na jeho dobré výsledky
- umožňte žákovi zažívat ve škole úspěchy

„Hodnocení a klasifikace je v novém článku 5 Metodického pokynu č. j. 13 711/2001-24. Mimo jiné se tu dává přednost širšímu slovnímu hodnocení a doporukuje se taktně informovat spolužáky o individuálním přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace integrovaného žáka. Neexistuje přesné znění jednotlivých stupňů slovního hodnocení. Není to možné a není to ani cílem. Slovní hodnocení v souladu s individuálním vzdělávacím programem zachycuje úroveň dovedností žáka. Formulace slovního hodnocení není vhodné převádět na běžné klasifikační stupně, protože tyto stupně neodpovídají. Slovní hodnocení má být navrženo pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny, rodiči žáka i učiteli. Rodiče s touto formou hodnocení musejí souhlasit.“ (Zelinková, 2009, s. 217)

Výatek z Metodického pokynu č. j. 13 711/2001-24 o hodnocení a klasifikaci předkládám v celém znění v příloze č. 6.

Školský zákon 561/2004 Sb. v § 51 ve čtvrtém odstavci upravuje hodnocení žáků se specifickými poruchami učení takto: „U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce.“

Důležitá je hlavní zásada při hodnocení dítěte s SPU, kterou uvádí Michalová (2008, s. 114): „Hodnotíme samotné a nesrovnáváme jeho dílčí úspěchy i nedostatky s jeho vlastní osobou, jeho možnostmi a schopnostmi – neprovádíme srovnání s ostatními spolužáky!“

## 2.12 Rodiče dítěte se specifickými poruchami učení

„Nástup dítěte do školy je velmi důležitým životním mezníkem, který má vliv na jeho postavení v rodině a ovlivnit rodinné vztahy. Pro pozici dítěte v rodině má být důležitá, jaká má rodiče očekávání a jak uspokojiv je dítě naplňuje. Úspěšnost ve škole je pro většinu rodičů významnou hodnotou, která je sociálně cenná a zároveň je předpokladem pro další sociální uplatnění. Dítě je součástí jejich identity a jeho úspěch bývá tudíž chápán jako potvrzení rodičovských kvalit, je jednou z forem jejich seberealizace.“ (Matějka, Vágnerová a kol. 2006, s. 117)

Pokud dítě nenaplní očekávání svých rodičů, je to pro většinu velké zklamání. Mnozí ale za ním pátrají po příčinách tohoto neúspěchu a v zásadě diagnostika je pro ně osvobozující. Ovšem jsou i tací, kteří neúspěch přičítají malé snaze dítěte. Matějka, Vágnerová a kol. (2006, s. 118 – 119) popisují reakce některých rodičů dyslektických dětí takto: „Nkteí mohou být přesvědčeni, že dítě se na svou poruchu zbytečně vymlouvá a v potěbné chvíli se nesnaží, protože kdyby chtěl, tak si písmena zapamatuje.“

Návštěva školského poradenského zařízení pro děti trvající a opakující se obtížích dítěte je nezbytná. Závěry vyšetření jsou pak obsaženy ve zprávě odborného vyšetření, s kterým musí být rodiče seznámeni, stejně jako s následnými doporučeními. Rodiče mají i právo se zasláním zprávy na školu nesouhlasit, což se stává v případě negativních zkušeností s postupem učitelů, které školy.

Důležitá a potřebná je tedy i vzájemná komunikace mezi rodičem a školou, konkrétně pedagogem. Je to velmi žádoucí i vzhledem k naplňování cílů individuálního vzdělávacího programu. „Své povinnosti zde specifikuje škola (zajištění adekvátních metod práce, objektivních způsobů hodnocení, využívání pracovních a kompenzačních pomůcek a případně i realizace reedukačního nácviku v rámci školy), ale také rodina (zajištění odpovídající péče dítěte na vyučování, zajištění pravidelné návštěvy reedukačního nácviku dítětem, spolupráce při reedukaci poruchy, podpora snahy dítěte a jeho vedení ke kompenzaci projevů poruchy, u starších dětí k přijímání odpovědnosti za úspěšnost kompenzace jejich obtíží).“ (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 170)

Že je tento problém – dítě s SPU – velmi živé téma se můžeme přesvědčit i na internetových stránkách [http://www.rodina.cz/scripts/diskuse/novep\\_tree.asp?all=yes&id=3908&typ=1](http://www.rodina.cz/scripts/diskuse/novep_tree.asp?all=yes&id=3908&typ=1)



Rodiče takto postižených dětí spolu komunikují, sdílují si jak negativní, tak i pozitivní zkušenosti. Po přečtení reakcí rodičů, jsem nabyla dojmu, že velkým problémem je nerespektování závěrů z pedagogicko-psychologické poradny ze strany školy. Některí uvádějí i neposkytnutí adekvátních informací a pomoci v poradně (PPP). Další velké obavy mají rodiče z dalšího vzdělávání svých dětí zejména na úrovni střední školy. Konkrétní ohlasy rodičů dětí se specifickými poruchami učení uvádím v příloze 7.

V praktické části mé bakalářské práce se budu snažit zmapovat spokojenost rodičů dětí integrovaných v běžné ZŠ a rodičů dětí navštěvujících specializovanou ZŠ.

## 3 Praktická část

### 3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjištění a posouzení náhledu rodičů dle tí se specifickými poruchami u dětí na spolupráci se školou. Při posuzování míry spolupráce rodičů a školy je důležité vzít v úvahu také jejich oboustrannou spokojenost i nespokojenost a následné návrhy na zkvalitnění této kooperace. Předpokládám proto, že více než 60 % rodičů považuje spolupráci s paní učitelkou ve skupinové a individuální integraci za přínosnou.

Velmi důležité pro výzkum je vyjádření učitelů, které pracují s dětmi se specifickými poruchami u dětí formou individuální nebo skupinové integrace, o míře zájmu a spolupráce rodičů ohledně vzdělávání a dalších úspěchů svých dětí. Ve svém předpokladu jsem velmi optimistická a tvrdím, že více než 80 % učitelů považuje spolupráci s rodiči za přínosnou. Parciálním cílem bylo zmapovat složení dětí integrovaných v běžných třídách ZŠ i využívaných ve specializovaných třídách, dle pohlaví, diagnostikované SPU a navštěvovaného ročníku.

### 3.2 Pracovní hypotézy

Na základě studia příslušné odborné literatury jsem si stanovila tyto hypotézy:

- 1) Předpokládám, že více než 60 % rodičů považuje spolupráci s paní učitelkou ve skupinové i individuální integraci za přínosnou.
- 2) Předpokládám, že více než 80 % učitelů pracujících ve specializovaných třídách i pracujících dle IVP, považuje spolupráci s rodiči za přínosnou.

### 3.3 Použité metody

Dotazníkovou metodou jsem zjišťovala náhled rodičů a učitelů na vzájemnou spolupráci a její přínos. S pedagogy byl též proveden nestandardizovaný rozhovor.

Sestavila jsem tři druhy dotazníků. Dotazník č. 1 je určen rodičům dětí, navštěvujících specializovanou třídu (viz. příloha č. 8). Dotazník č. 2 je určen pro rodiče dětí, které jsou individuálně integrovány v běžných třídách ZŠ (viz. příloha č. 9). Dotazník č. 3 je určen učitelkám, které tyto děti vyučují (viz. příloha č. 10).

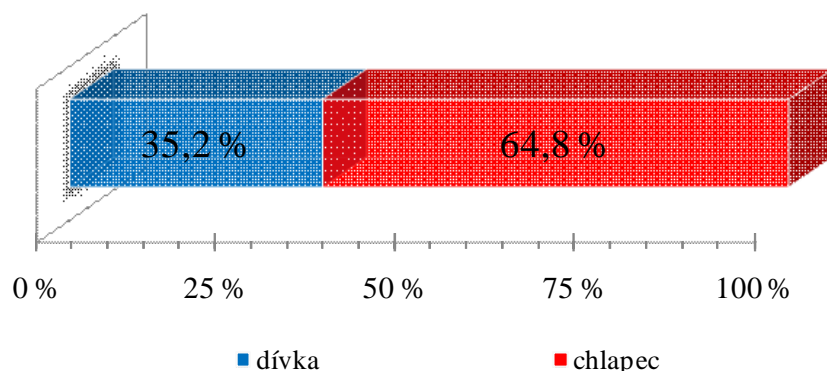
Dotazníky pro rodiče byly sestaveny tak, aby z nich bylo zřejmé jaké je složení dětí ve zkoumaném vzorku (diagnóza SPU, pohlaví, navštěvovaný ročník), jak se rodina staví ke skupinové i individuální integraci svého dítěte a jak jsou spokojeni se současným stavem

vzdělávání. Rodiče zde mohli anonymně vyjádřit své postehy na zkvalitnění kooperace mezi nimi a učiteli.

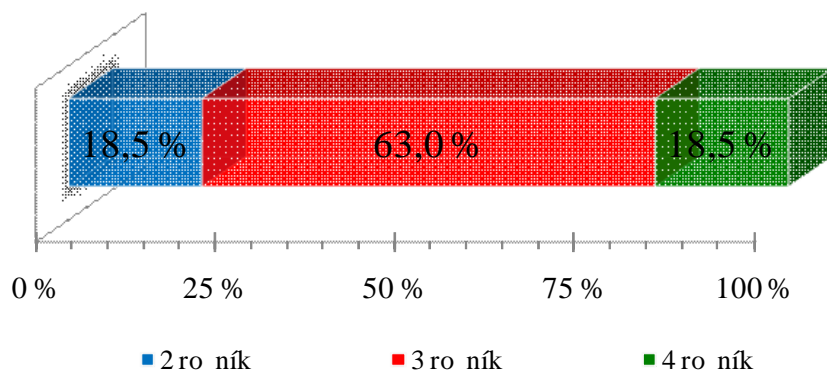
Z dotazníku pro učitele zjistíme do jaké míry a jak často se rodiče zajímají o prospěch svého dítěte. I zde mohli učitelé anonymně napsat své náměty na zlepšení spolupráce s rodiči. Nestandardizovaný rozhovor byl veden na téma „považujete spolupráci rodičů za přínosnou?“

### 3.4 Zkoumaný vzorek

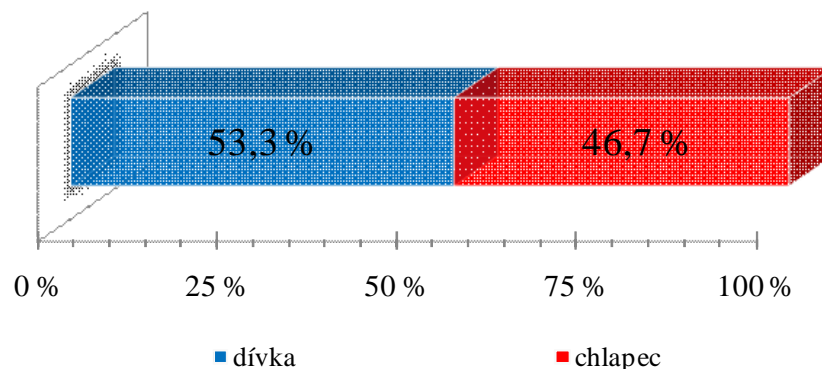
Zkoumanou skupinu tvoří rodiče 76 dětí z 2. – 4. ročníku, navštěvujících specializovanou ZŠ (Základní škola Komenského náměstí v Mladé Boleslavi), ZŠ se specializovanými třídami v Liberci a rodiče 15 dětí, které jsou individuálně integrovány v běžných třídách ZŠ (7. ZŠ Václavkova ul. Mladá Boleslav). Graf . 1 mapuje složení dětí ve specializované ZŠ podle pohlaví. Graf . 2 mapuje složení dětí ve specializované ZŠ podle ročníku, který navštěvují. Graf . 3 mapuje složení dětí integrovaných v běžných třídách ZŠ podle pohlaví. Graf . 4 mapuje složení dětí integrovaných v běžných třídách ZŠ podle ročníku, který navštěvují.



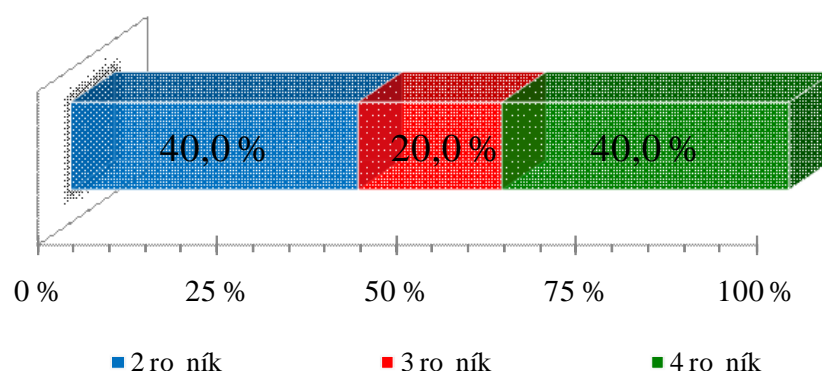
Graf . 1: složení dětí podle pohlaví ve specializovaných třídách



Graf . 2: složení dětí podle navštěvovaného ročníku ve specializovaných třídách



Graf . 3: složení dítí podle pohlaví integrovaných v běžných třídách ZŠ

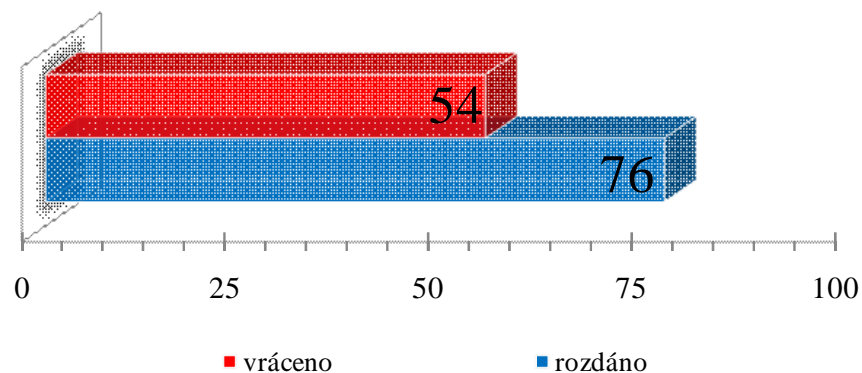


Graf . 4: složení dítí podle navštěvovaného ročníku integrovaných v běžných třídách ZŠ

Z grafů . 1 a . 2 je patrné, že ve specializovaných třídách je více chlapců a nejvíce dětí ve zkoumaném vzorku navštěvuje třetí ročník. Graf . 3 a . 4 dokládá v této zastoupení dětí v běžných třídách ZŠ a nejvíce žáků ve zkoumaném vzorku navštěvuje druhý a čtvrtý ročník. I přesto lze potvrdit, co se běžně ve výzkumech dokladuje, že u chlapců jsou častěji diagnostikovány specifické poruchy učení.

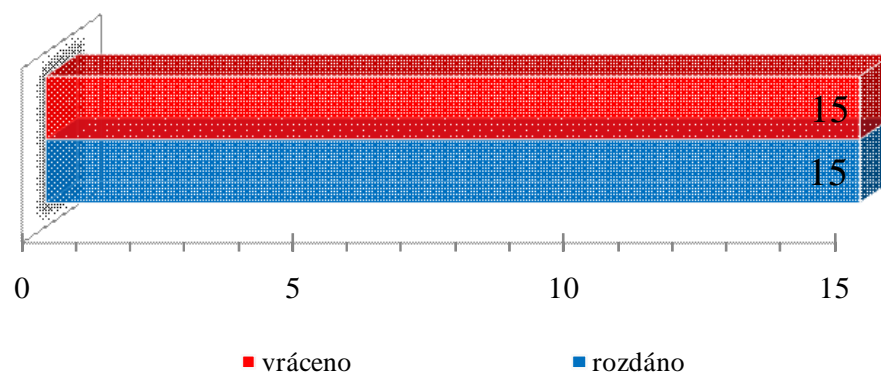
Pedagogové, kteří byli ochotni se podílet na výzkumu a využít děti integrované v běžných třídách ZŠ nebo ve specializovaných třídách bylo deset.

Návratnost dotazníků od rodičů a učitelů je znázorněna v grafech . 5–7.



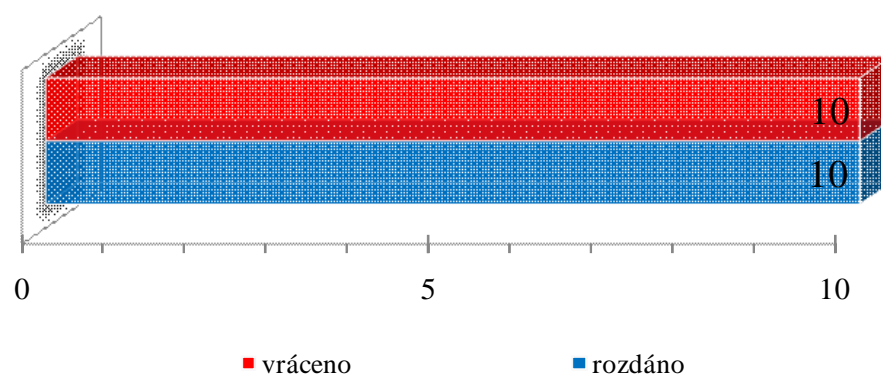
Graf . 5: návratnost dotazníků od rodičů dětí ze specializovaných týmů

Bylo rozdáno 76 dotazníků a zpět se vrátilo 54 anonymně vyplněných, což představuje 71,1 % z celkového počtu.



Graf . 6: návratnost dotazníků od rodičů dětí integrovaných v běžných třídách ZŠ

Rozdáno bylo 15 dotazníků a zpět se mi vrátilo všech 15, což představuje 100% návratnost.



Graf . 7: návratnost dotazníků od učitelů

Uitelky, na které jsem se obrátila se žádostí o vyplnění dotazníků a rozhovoru, mi vyhoví, což představuje 100% úspěšnost.

### 3.5 Charakteristika zařízení, v němž probíhalo výzkumné šetření

Výzkumná část bakalářské práce probíhala ve třech školských zařízeních. Prvním školským zařízením byla Základní škola v Mladé Boleslavi, Komenského náměstí. Jedná se o jednu z nejstarších institucí ve městě. V roce 1993 vznikl za podpory města projekt na školu pro děti se specifickými poruchami učení. V prvních letech projektu byly naplňovány tyto podmínky jen ročníky na I. stupni, ale postupem času docházelo k vytlačování klasických tříd. Dnes jsou ve škole výhradně třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplň výuky se neliší od klasické ZŠ, ale používají se specifické metody a formy, které vyhovují potřebám dětí s SPU. Počet žáků ve specializovaných třídách je snížen na 14. Menší počet žáků umožňuje učitelům individuální práci a větší pozornost procvičování pod přímým dohledem.

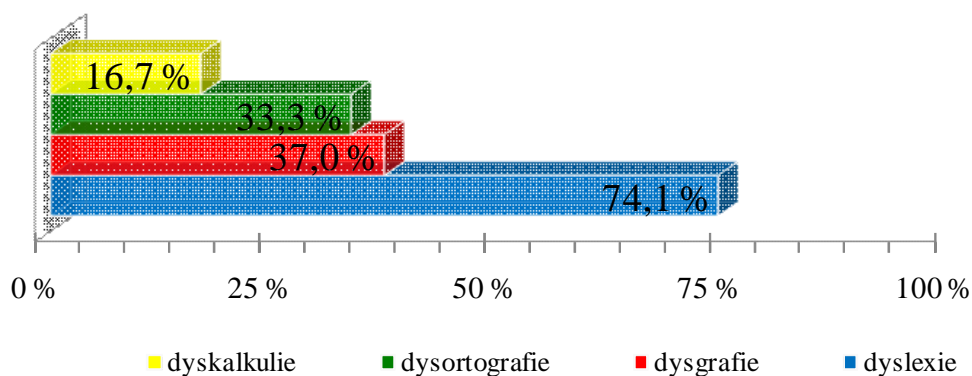
Druhým školským zařízením, kde probíhá individuální integrace žáků s SPU je Základní škola v Mladé Boleslavi, Václavkově ulici. Je to nejvyšší základní škola ve městě. Celková koncepce této školy se zaměřuje na maximální individualizaci přístup k výchovné vzdělávací práci s ohledem na schopnosti a možnosti každého žáka. Všichni žáci, kteří jsou doporučeni odborným pracovištěm k integraci, mají na základě žádosti zákonného zástupce a pokyn pedagogicko-psychologické poradny zpracován individuální vzdělávací program, který je pravidelně vyhodnocován a konzultován se všemi vyučujícími. Ambulantní náprava poruch učení podle individuálních plánů zde probíhá formou nepovinného předmetu „Náprava SPU“.

Třetím školským zařízením je ZŠ v Liberci. Tato škola má devět tříd běžného typu a od druhého ročníku paralelní třídy pro děti se specifickými poruchami učení. Specializované třídy mají 14 žáků.

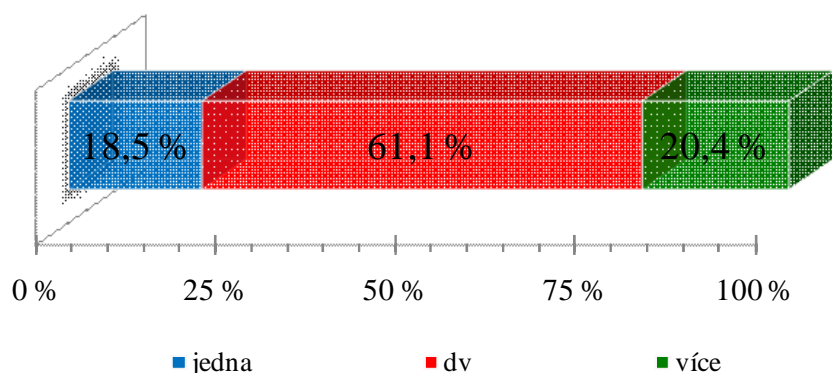
### 3.6 Rozbor dotazníků pro rodiče dětí, navštěvujících specializovanou třídu a dětí individuálně integrovaných v běžných třídách ZŠ

Počet dětí a jejich diferenciaci z hlediska pohlaví a navštěvovaného ročníku jsem již uvedla ve zkoumaném vzorku.

Složení dětí z hlediska jejich diagnostikované SPU představují grafy . 8–11. V grafu . 8: diagnostikované SPU u dětí ve specializovaných třídách. Z tohoto grafu je zřejmé, že více dětí má zjištěné dvě i více poruch u ení. Pro upesnění je zde graf . 9, který mapuje kolik procent dětí má jednu, dvě a více diagnostikovaných SPU.

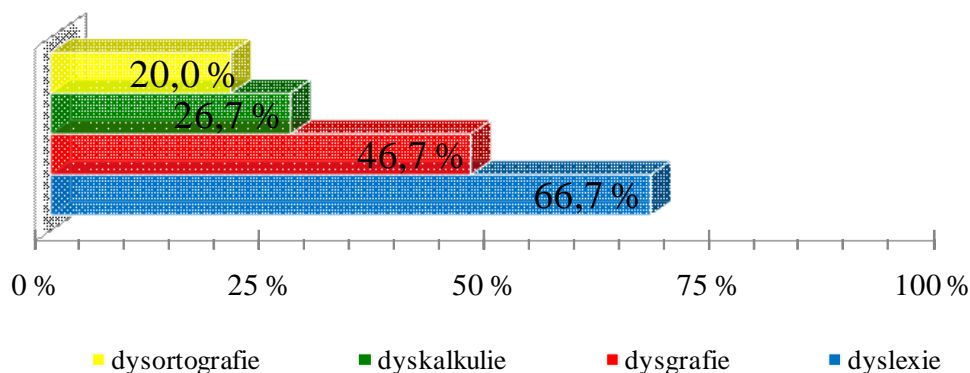


Graf . 8: diagnostikované SPU u dětí ve specializovaných třídách

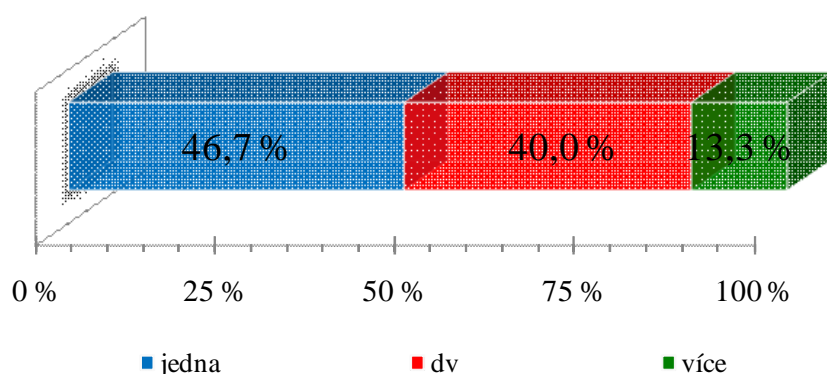


Graf . 9: kombinace SPU u dětí ve specializovaných třídách

Graf . 10: diagnostikované SPU u dětí integrovaných v běžných třídách ZŠ. I zde jsou žáci, kteří mají zjištěné dvě i více poruch u ení, proto Graf . 11 upesuje jejich podíl v procentech z celkového počtu.



Graf . 10: diagnostikované SPU u dětí integrovaných v běžných třídách ZŠ



Graf . 11: kombinace SPU u dětí integrovaných v běžných třídách ZŠ

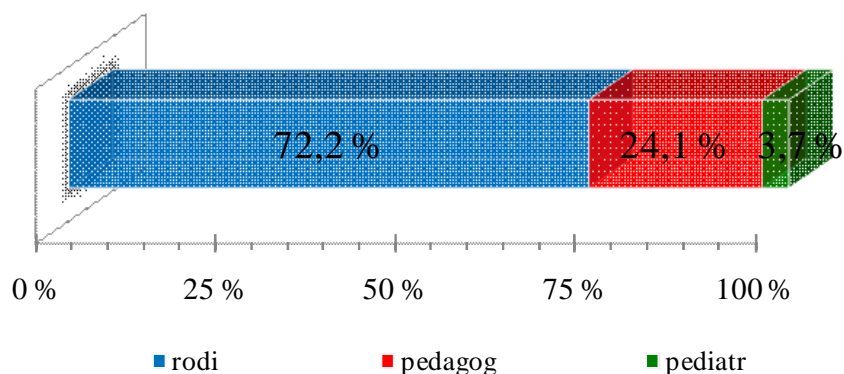
Všechny tyto grafy ukazují, že nejvíce je dětí s dyslexií. Ve specializovaných třídách se k ní v tšinou ještě p i azuje dysgrafie a dysortografie. U integrovaných dětí v běžných třídách ZŠ je krom dyslexie astá i dysgrafie. Specializované třídy navšt vují v tšinou děti, které mají zjišt ných více SPU – kombinace dvou a více, kdežto individuáln integrované děti mají v tšinou jednu poruchu u ení, i když ani zde není výjimkou dítě se dv ma i více SPU. Zde se potvrzuje, že záleží na stupni této poruchy, ale hlavn na rozhodnutí rodi , kte í rozhodují o skupinové i individuální integraci svého dítěte v sou innosti s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Povinnosti školy p i integraci dítěte a vypracování individuálního vzd lávacího programu vymezuje Vyhláška MŠMT . 73/2005 Sb. Jeho doporu enou rámcovou strukturu uvádím v p íloze . 4. Z dotazníku, který byl p edložen rodi m, jsem došla k záv ru, že školy tuto skute nost respektují a všechny integrované děti mají vypracován IVP.

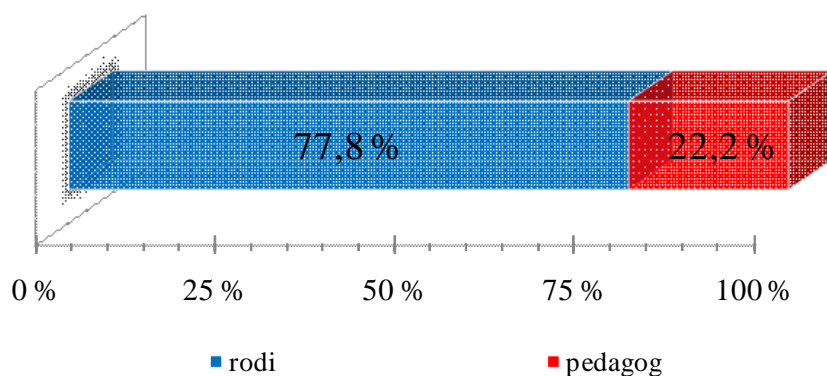
Situace, kdy má dítě na ZŠ potíže s u ením p i pr m rné a mnohdy i nadpr m rné inteligenci, je pro rodi e velkou zát žovou zkouškou a n kdy i zklamáním. Pln souhlasím s Mat jkem a Vágnerovou (2006, s. 121), kte í tvrdí: „Zklamání a neuspokojení



rodičovských ambicích může být doprovázeno různými emocemi: vztekem, smutkem i zoufalstvím. Frustrace působí jako faktor posilující úzkostnost a obavy z budoucích potíží, ale objevují se i pocity viny, méně cennosti a bezmocnosti. Pod vlivem této zátěže se může dítě nejen sebehodnocení dítěte, ale i celé rodiny. Ve vztahu k dítěti se mohou kumulovat ambivalentní pocity, rodič má tendenci dítě chránit a pomáhat mu, ale zároveň se na něj zlobí, protože přes veškeré úsilí neprospívá tak, jak by mělo.“ V asana pedagogická diagnostika a poradenská intervence může být řešením této nelehké situace. Rodiče jsou těmi, kteří mohou, ale i nemusejí s návštěvou a následným vyšetřením v PPP dítěte souhlasit. Zajímalo mě, kdo první dal podnět k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny neprospívajícího dítěte v mém zkoumaném vzorku (graf . 12 a . 13)



Graf . 12: dítě navštívuje specializovanou třídu

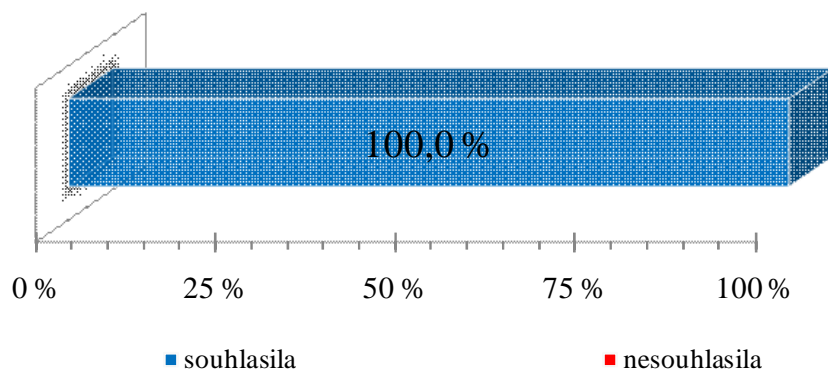


Graf . 13: dítě je integrováno v běžné třídě ZŠ

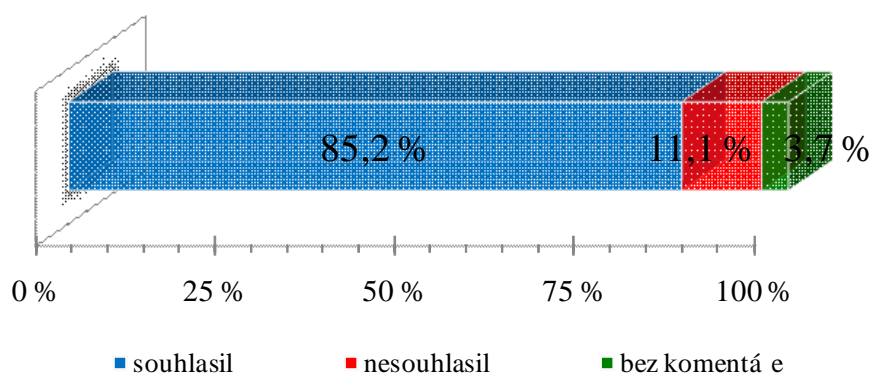
Grafy ukazují, že v obou případech to byli rodiče, kteří dali první podnět k návštěvě odborného pracoviště, ale ani aktivita ze strany pedagoga není zanedbatelná.

Přeažení dítěte do specializované třídy se zpoátku ne vždy setkává s pochopením a souhlasem rodičů. Nechtějí z různých příčin přeažít dítě z kolektivu, na který si navyklo,

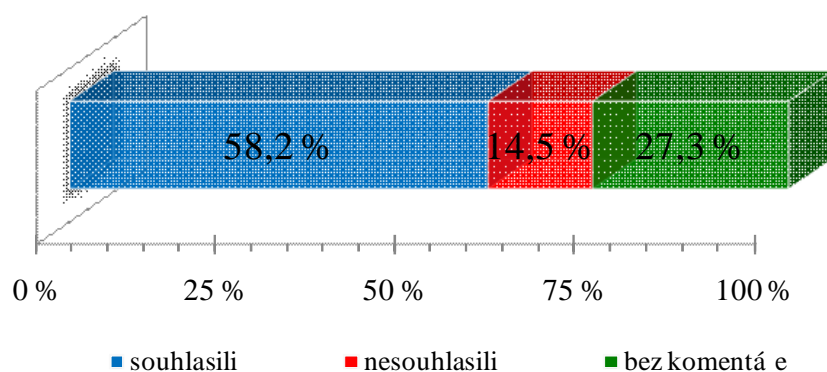
bojí se změny u dítěte atd. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče ve zkoumaném vzorku s péčou o dítě do specializované třídy ve většině souhlasili (grafy 14a, 14b, 14c). Pro zmapování souhlasu i nesouhlasu jednotlivých členů rodiny jsem graf rozdělila na matky, otce a prarodiče.



Graf 14a: souhlas i nesouhlas s péčou o dítě do specializované třídy (matky)



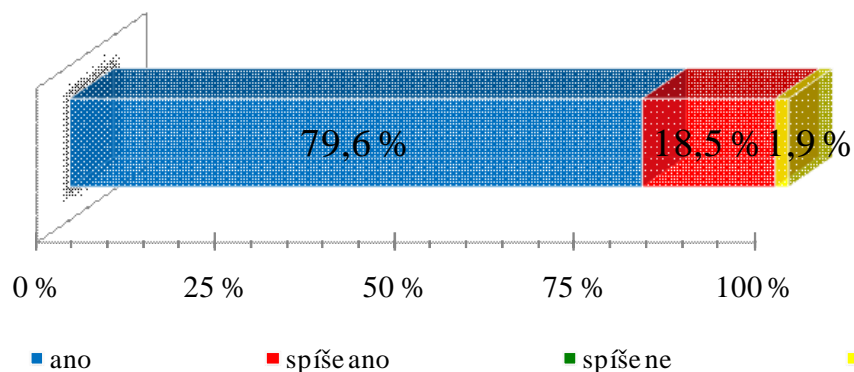
Graf 14b: souhlas i nesouhlas s péčou o dítě do specializované třídy (otcové)



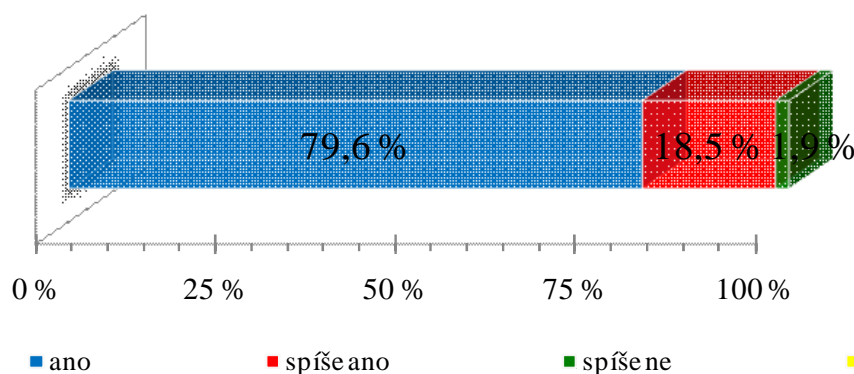
Graf 14c: souhlas i nesouhlas s péčou o dítě do specializované třídy (prarodiče)

Z grafu vyplývá naprostý souhlas všech matek a v tšinový souhlas otců, což potvrzuje stanovisko, že názory otců a matek se příliš neliší. Prarodiče, pokud se k problému mohli vyjádřit, v tšinou také souhlasili, ale někteří toto rozhodnutí pravděpodobně nekomentovali.

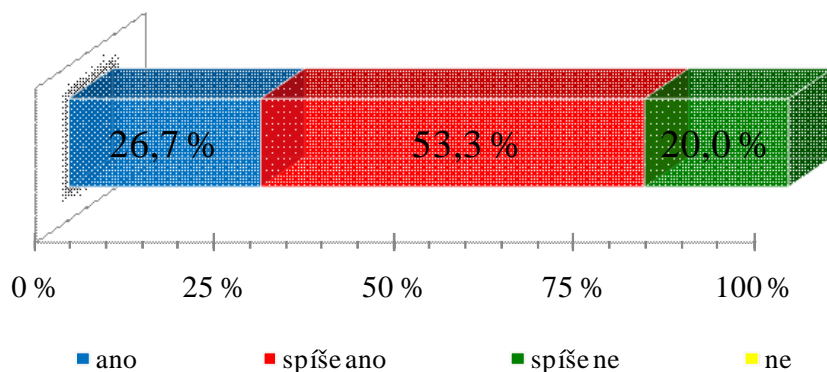
Z těchto závěrů vycházejí následující grafy. 15 - 18, znázorňující spokojenost rodičů s individuální nebo skupinovou integrací a úlevu i psychickou pohodu rodičů, která nastala po změně vzdělávání jejich dítěte.



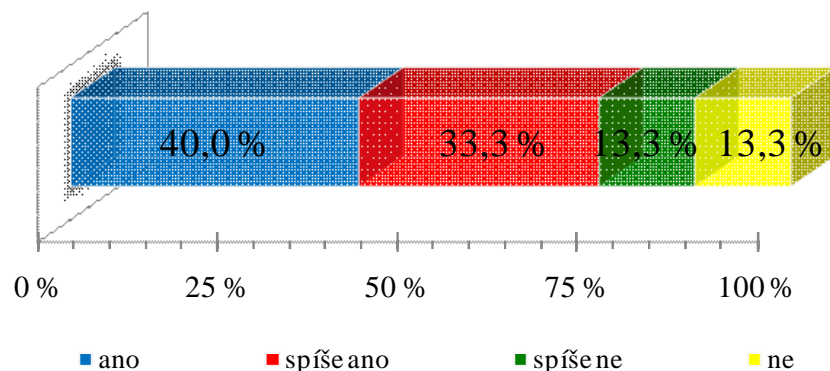
Graf . 15: spokojenost rodičů, že dítě navštěvuje specializovanou terapii



Graf . 16: rodiče cítí úlevu, když dítě navštěvuje specializovanou terapii



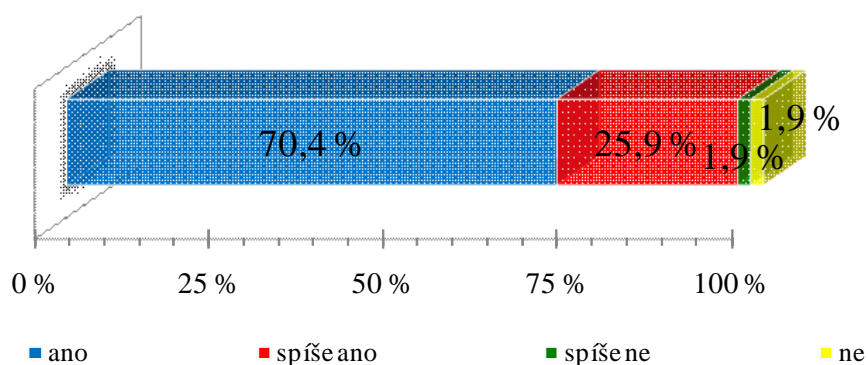
Graf . 17: spokojenost rodičů, že je dítě integrováno v běžné ZŠ



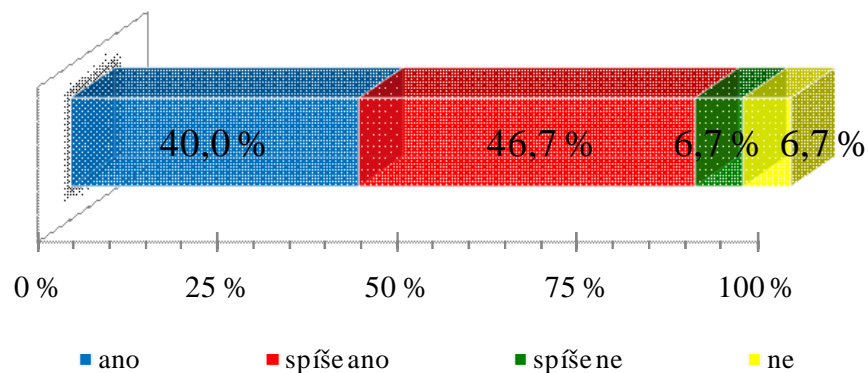
Graf . 18: rodi e cítí úlevu, že je dítě integrováno v běžné třídě ZŠ

Podle nasbíraných dat lze usoudit, že většina rodičů je spokojena a zároveň cítí úlevu ze současného způsobu vzdělávání svého dítěte. Těch rodičů dětí integrovaných v běžné ZŠ ovšem uvádí negativní dojmy. Můžeme se jen domnívat, že špatné zkušenosti rodičů se školou před stanovením diagnózy SPU, mohou přetrvávat nebo se jim zlepšení v prospěchu dítěte nezdá dostatečně pozitivní. Tomu by odpovídaly výsledky šetření v grafu . 22, kde rodiče individuálně integrovaných žáků v běžných třídách ZŠ uvádí již většinou stagnaci v prospěchu.

Nesmíme zapomínat ani na pocity dítěte, které je ve škole neúspěšné. Na jeho psychickém stavu zanechává školní neúspěšnost velké šrámy. Dítě chodí do školy nerado, vyhýbá se povinnostem a ani vztahy s vrstevníky nejsou v pořádku. Rodiče mají za úkol v dotazníku vyplnit, zda pozorovali u svého dítěte jistou spokojenost a úlevu po stanovení diagnózy, integrace a výuce podle IVP (graf . 19 a . 20)

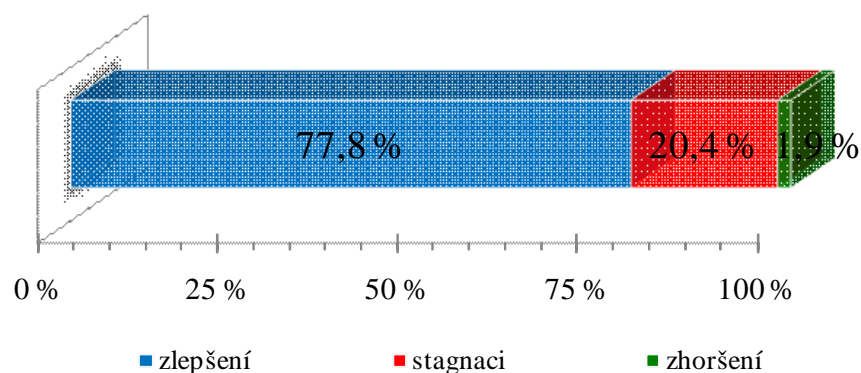


Graf . 19: dítě, navštěvující specializovanou třídu

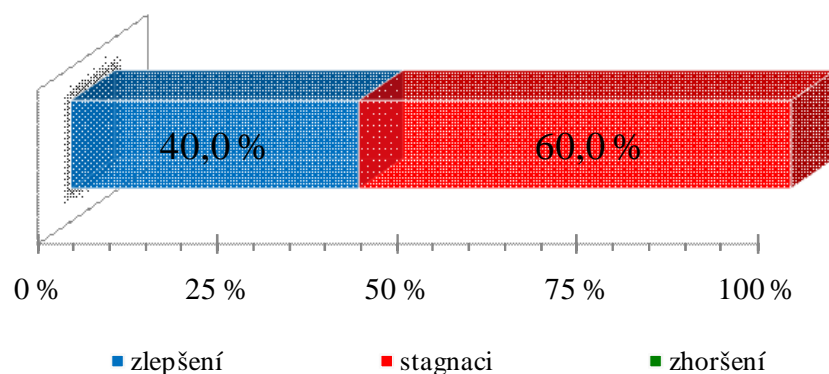


Graf . 20: dítě je integrováno v běžné třídě ZŠ

Rodiče hodnotí v tšinou pozitivní spokojenost svého dítěte a bude velmi zajímavé, jak se tato psychická pohoda odrazí na jejich prospěchu v podmínkách, které mu činí potíže (graf . 21 a . 22).



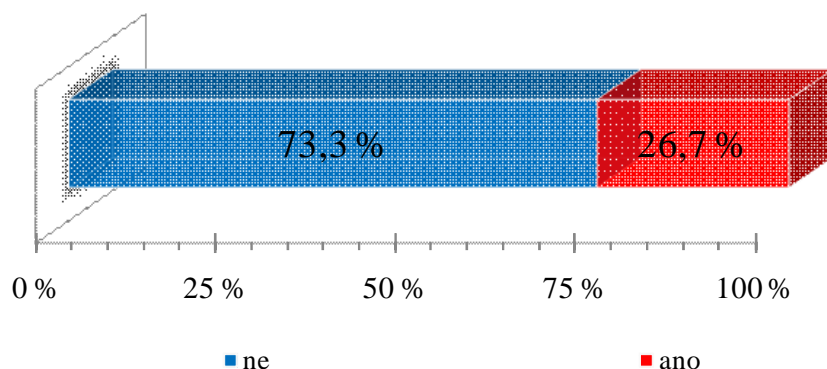
Graf . 21: dítě, navštěvující specializovanou třídu



Graf . 22: dítě je integrováno v běžné třídě ZŠ

Z těchto výsledků je zřejmé velké zlepšení v prospěchu u žáků navštěvujících specializovanou třídu, kdežto u žáků individuálně integrovaných se prospěch výrazně

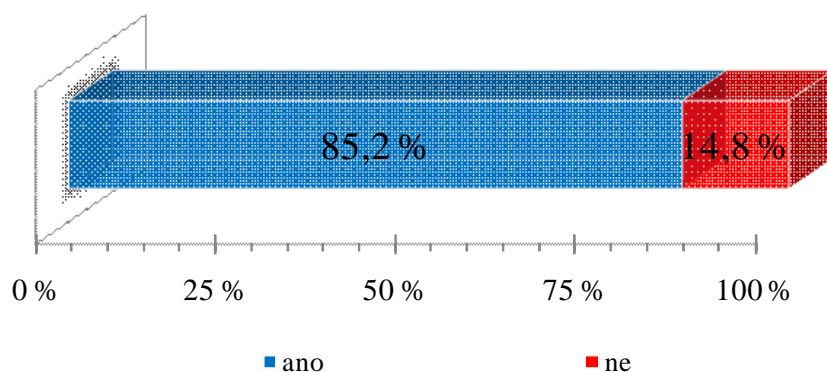
nezlepšil. Zde se nabízí otázka, zda ti rodiče neuvažují o přeazení svého dítěte do specializované třídy (graf . 23).



Graf . 23: dítě je integrováno v běžné třídě ZŠ

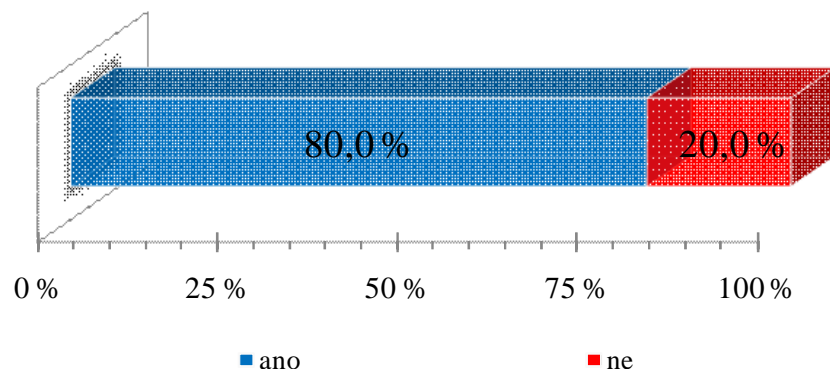
čtvrtina rodičů vážně uvažuje o přeazení dítěte do specializované třídy. Procenta takto uvažujících rodičů odpovídají procentům rodičů, kteří nejsou spokojeni se současným stavem ve vzdělávání svého dítěte. Jako důvod na který uvádí, že „učitelka na nás nemá tolik času“, což je důsledek vyplněných třídních ZŠ.

Jak jsem již uvedla v teoretické části, je potřeba dítě s poruchou učení umět vhodně a nenásilně motivovat k plnění školních povinností. Tyto děti zažily svou školní kariéru s velkým handicapem, který negativně ovlivnil jejich postoj ke škole. Rodiče byli v dotazníku požádáni, aby napsali, zda své dítě za úspěchů jak odměňují a pokud ano, jaké formy odměny preferují (graf . 24 a . 25)



Graf . 24: dítě navštěvuje specializovanou třídu



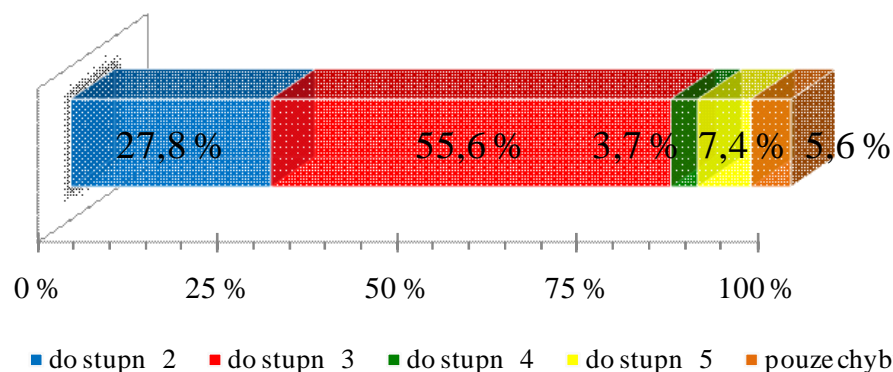


Graf . 25: dítě je integrováno v běžné třídě ZŠ

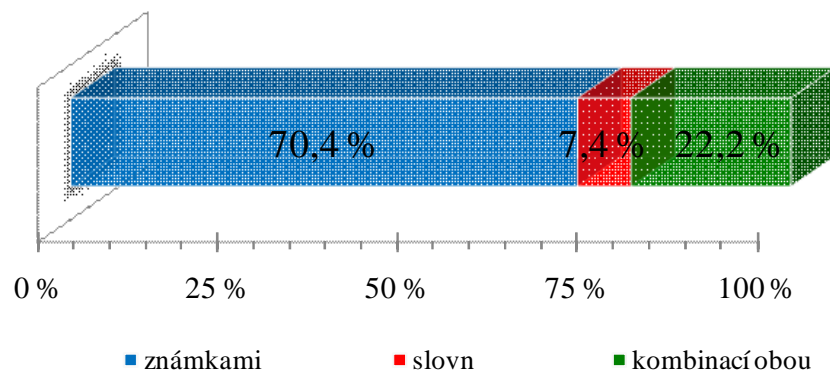
Grafy zobrazují, že více než  $\frac{3}{4}$  dětí je za své úspěchy odměňováno. Jako nejastější forma odměny u dětí, navštěvujících specializovanou třídu je uváděna slovní pochvala. Tento druh odměny uvedla více než polovina rodičů. Dále následují drobné dárky, kapesné, návštěva kina nebo divadla, hry na počítači, společný výlet a návštěva cukrárny. Přibližná třetina rodičů neuváděla žádnou formu odměny, i když jejich odpověď na tuto otázku byla kladná.

Rodiče dětí, které jsou individuálně integrovány v běžné třídě ZŠ, uvádějí jako nejastější odměnu kapesné. Po něm následují pochvala, návštěva kina, drobné dárky, hry na počítači a výlet dle výběru dítěte. Z těchto rodičů nebyl nikdo, kdo by se konkrétně nevyjádřil.

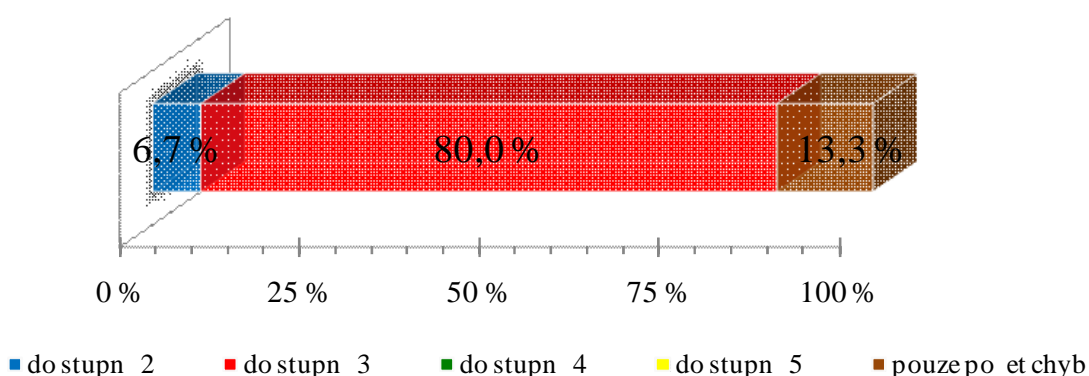
S prospěchem úzce souvisí i forma klasifikace těchto žáků. V příloze . 6 uvádím klasifikační podmínky integrovaných žáků, kterým se vnuje láněk 5 Metodického pokynu . j. 13 711/2001 – 24. Rodiče byli požádáni, aby napsaly, jak je jejich dítě hodnoceno průběžně a finálně (pololetní a závěrečné vysvědčení) z předmětu, který mu činí potíže vzhledem k diagnostikované poruše učení (grafy . 26 – . 29).



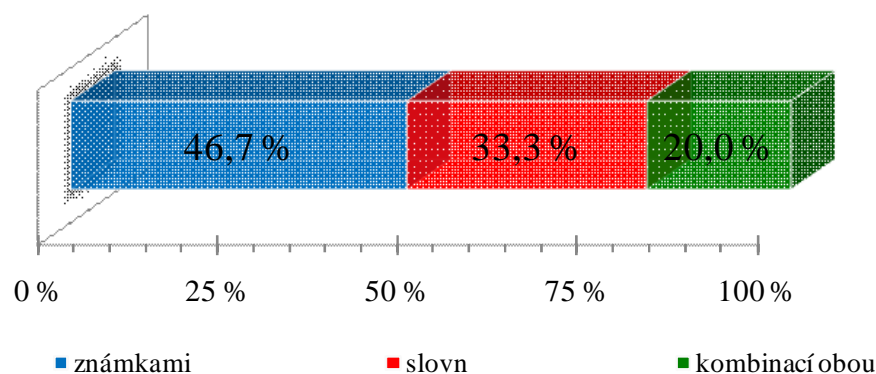
Graf . 26: dítě, navštěvující specializovanou třídu – průběžné hodnocení



Graf . 27: dít , navšt vující specializovanou t ídu – finální hodnocení



Graf . 28: dít je integrováno v b žné t íd ZŠ – pr b žné hodnocení



Graf . 29: dít je integrováno v b žné t íd ZŠ – finální hodnocení

Z graf . 26 a . 27, které prezentují pr b žné a finální (kone né) hodnocení u d tí ve specializovaných t ídách vyplynulo, že více jak polovina d tí ze zkoumaného vzorku je pr b žn klasifikována do stupn 3 a ve finálním hodnocení p evládá p ibližn u  $\frac{3}{4}$  d tí klasifikace známkou.

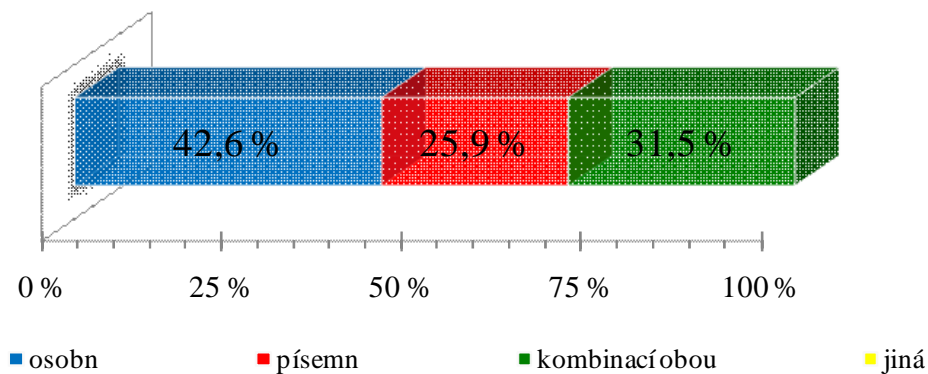
Jiná situace je patrná u d tí individuáln integrovaných v b žných t ídách ZŠ. Pr b žn jsou zde  $\frac{3}{4}$  žák hodnoceni také do stupn 3 a necelá t etina není klasifikována



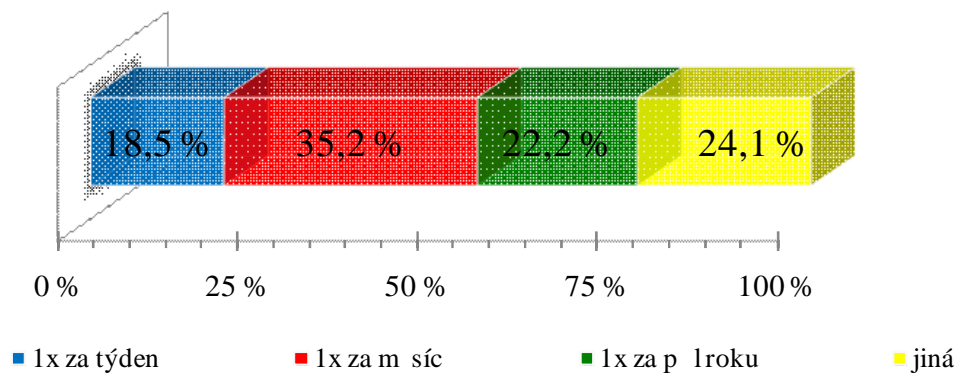
v bec, má pouze napsáno počet chyb. Za velmi pozitivní hodnotím, že ve finálním hodnocení dítí integrovaných v b žné ZŠ je více než třetina dítí klasifikováno slovně a necelá třetina kombinací známky a slovního hodnocení. Slovní hodnocení se převážně týká pedmt, které iní žák m, vzhledem k SPU, potíže. I zde ovšem p evažují žáci finální hodnocení známkou.

Souhlasím s Mat jkem a Vágnerovou (2006, s. 183), kte í tvrdí: „U itel by si m l uv domít, resp. by si m l zjistit, jakou zát ž pro dít p edstavuje specifická porucha u ení a jaké úsilí musí vynakládat i na dosažení minimálního zlepšení. Ale i tak je pro u itele t žké tyto žáky klasifikovat. Každý pedagog si uv domuje, že ba m l ocenit snahu a vynaloženou námahu, ale na druhé stran ví, že diskrepance mezi hodnocením tohoto dít e a jeho spolužák nem že být neúm rn velká. Ur itým ešením je slovní hodnocení, které není na první pohled tak jednozna né, a tudíž nevyvolává u spolužák pocit nespravedlnosti.“

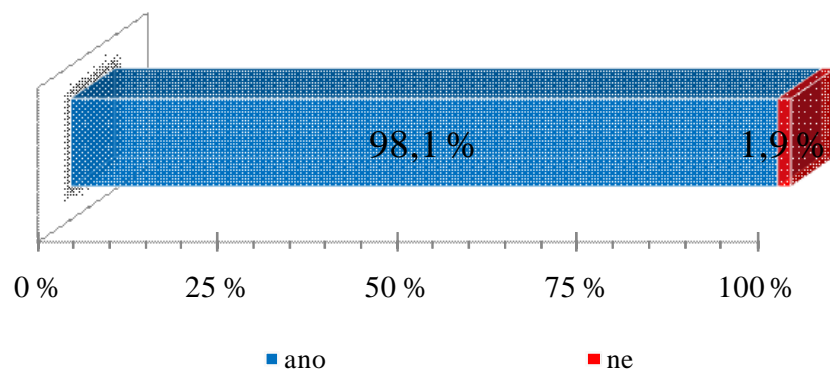
V bakalá ské práci se p edevším zam ůji na spolupráci rodi a školy, ale i faktu jestli je tato kooperace pro ob strany p ínosná. Rodi e se m li v dotazníku vyjád it, jakou formou probíhá kontakt s u itelem, jak je astý a zda jim tato etnost vyhovuje (grafy . 30–36).



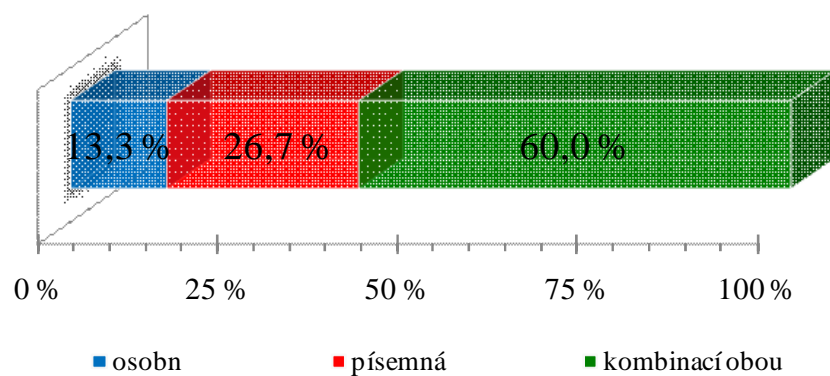
Graf . 30: forma kontaktu u dítí ve specializované tíd



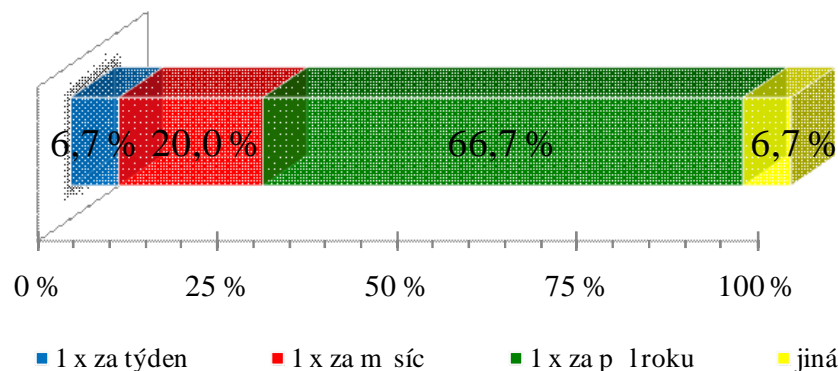
Graf . 31: četnost kontaktů u dětí ve specializované tíd



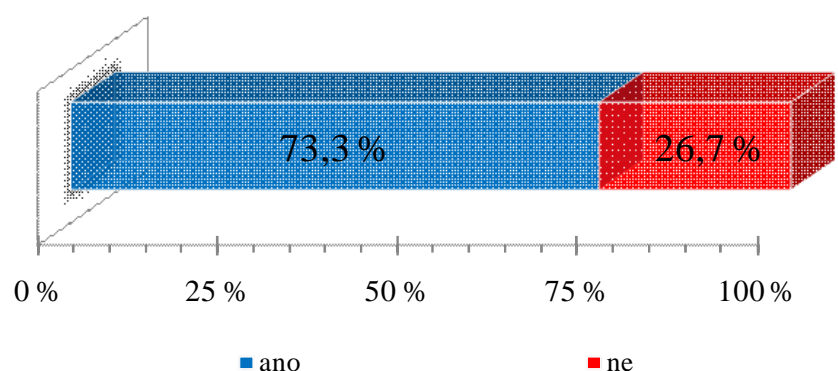
Graf . 32: spokojenost s četností kontaktů u dětí ve specializované tíd



Graf . 33: forma kontaktu u dětí integrovaných v běžných třídách ZŠ



Graf . 34: etnost kontakt u d tí integrovaných v b žných t ídách ZŠ



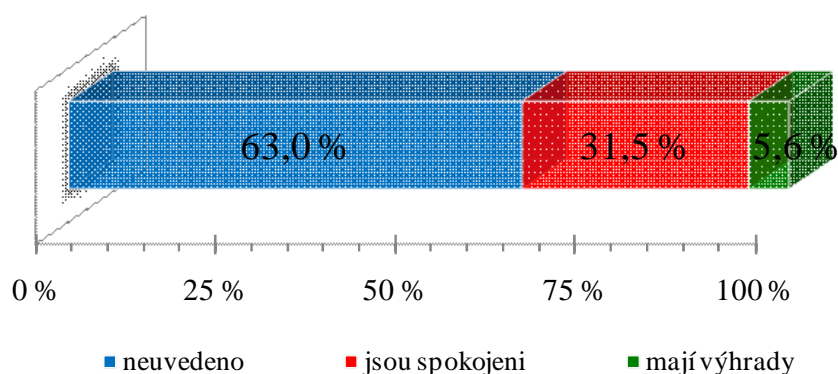
Graf . 35: spokojenost s etností kontakt u d tí integrovaných v b žných t ídách ZŠ

Z graf , které monitorují formu, etnost a spokojenost s etností kontakt rodi s pedagogem u d tí, navšt vujícíích specializovanou t ídu, vyplývá, že nejv tší podíl zaujímá osobní kontakt rodi e s u itelem. T etina rodi uvádí oba zp soby kontaktu – osobní i písemný, podle závažnosti aktuálního problému. Nejmén rodi se s u itelem kontaktuje pouze písemn . Za velmi p ínosný a pozitivní považují výsledek grafu . 31, kde rodi e zaznamenali frekvenci kontakt s pedagogem. Celá t etina zákonných zástupc uvádí, že se kontaktuje s u itelem jednou do m síce. Necelá tvrtina rodi , uvádí „jinou“ etnost kontakt , a to podle pot eby nebo jednou za t i m síce. Z t chto údaj vyplývá, že tém všichni rodi e d tí ve specializovaných t ídách jsou spokojeni se spoluprací s pedagogem.

Jiná situace je patrná z graf d tí individuáln integrovaných v b žných t ídách ZŠ. Zde t etina rodi není spokojena s frekvencí kontakt s pedagogem. Domnívám se, že tato nespokojenost plyne ze skute nosti, že více jak polovina rodi se setkává s pedagogem pouze jednou za p l roku. Nem žeme jednozna n posoudit, zda jde o nezájem ze strany rodi i u itel , ale jak je patrné z grafu . 35 v tšina rodi je s tímto stavem spokojena.

Zajímavé bude zmapování zájmu rodičů o prospívání jejich dítěte o imadu u itelek, které se podílely na mém výzkumném šetření.

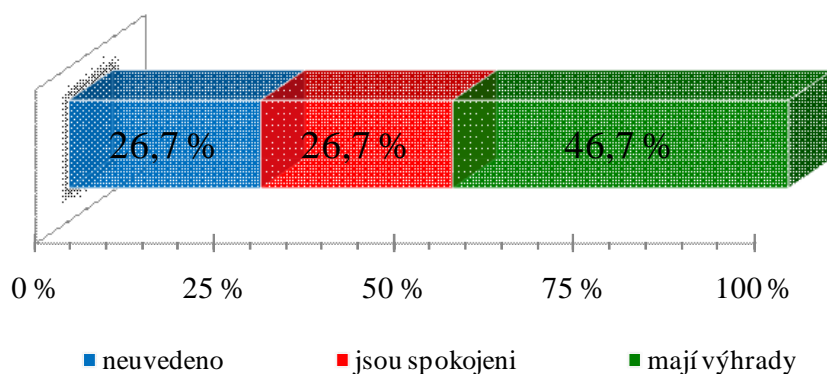
Finální hodnocení pozitivního i negativního přínosu spolupráce rodičů a pedagogů uzavírá dotazník pro rodiče dětí, navštěvujících specializovanou třídu, nebo dětí individuálně integrovaných v běžných třídách ZŠ. Zákonní zástupci zde anonymně vyjádřili své postoje k prospěšnosti kooperace s u itelem, i navrhovali změny v přístupu k jejich dítěti, pokud nebyli s tímto stavem spokojeni (grafy .36, .37 a tabulky .1, .2).



Graf .36: spolupráce rodičů a učitelů dětí, navštěvujících specializovanou třídu

Tabulka .1: výhrady rodičů dětí, navštěvujících specializovanou třídu

chybí osobní konzultace	66,7 %
chtěl jí zavést konzultační hodiny (1x v týdnu)	33,3 %



Graf .37: spolupráce rodičů a učitelů dětí, integrovaných v běžných třídách ZŠ

Tabulka .2: výhrady rodičů dětí, integrovaných v běžných třídách ZŠ

v třídu individuální přístup u učitelky	42,9 %
---	--------

ast jší kontakt ze strany u ítelky	42,9 %
nespokojenost s klasifikací	14,3 %
navrhují informace emailem	14,3 %

Graf . 36 ukazuje, že polovina rodi ů d t í, navšt vujících specializovanou t ídu se ke spolupráci s pedagogem nevyjád íla. M ůžeme jen spekulovat, zda tak u ínili z d vodu spokojenosti a tudí ůž necht jí nic m ínit, nebo se vyjád íit necht íli. Naprostou spokojenost se spoluprací s u ítelkou a p íesv d ení o jejím p ínosu vyjád ílo pouze necelých 32 % zákonných zástupc ů. Jen malé procento rodi ů má výhrady, které jsou uvedené v tabulce . 1.

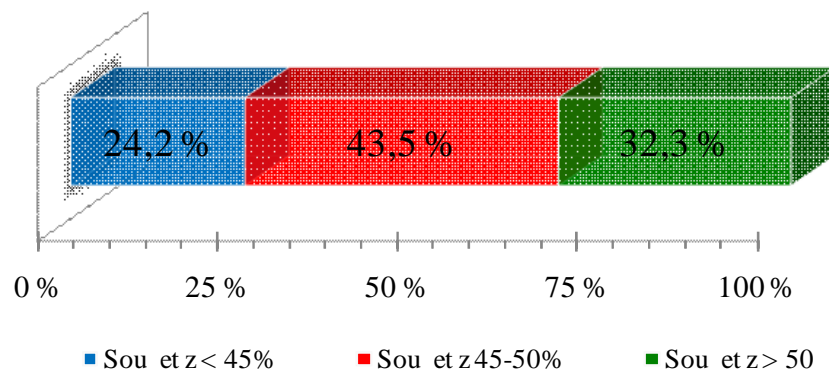
Graf . 37 ukazuje, že bezmála polovina rodi ů d t í, které jsou individuáln í integrovány v b ůžné ZŠ, je nespokojená a má výhrady. Ty jsou podrobn ě uvedeny v tabulce . 2. Nejvíce výhrad mají rodi e k práci u ítelky – individuální p ístup k d ět í a ast jší kontakt se zákonnými zástupci. Pouze t vt rtina rodi ů projevila spokojenost a tím í kladn ě hodnotí p ínos spolupráce s pedagogem. t vt rtina rodi ů se nevyjád íla a o d vodech m ůžeme také pouze spekulovat.

Z t chto zjišt ní je z ejmé, že moje hypotéza, kde jsem uvád ěla 60% spokojenost a p ínosnost spolupráce rodi ů s u ítelkou, se nepotvrdila. Spolupráci s pedagogem prokazateln ě považuje za p ínosnou zhruba 30 % rodi ů.

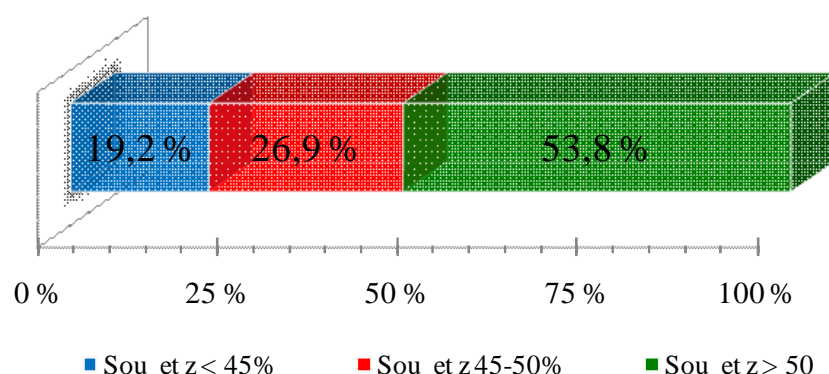
### 3.7 Rozbor dotazník ů pro u ítelky

O spolupráci na výzkumném ůet ení jsem požádala paní u ítelky, které vyu ůují d ět í ze zkoumaného vzorku. ůest pedagog ů u í ve specializovaných t ídách a ty í vyu ůují integrované žáky v b ůžných t ídách ZŠ.

V nestandardizovaném rozhovoru na téma: „zda považují spolupráci s rodi í za p ínosnou“, mi všechny u ítelky odpov ěly kladn ě. Tímto zjišt ním se potvrdila má hypotéza, kde jsem p edpokládala, že více než 80 % u ítelek považuje spolupráci se zákonnými zástupci za p ínosnou. V dotazníku (p íloha . 10) u ítelky procentuáln ě vyjád íly jaký je zájem ze strany rodi ů o spolupráci s pedagogem, protože se domnívám, že na tom závisí kvalita této kooperace. Požádala jsem u ítelky, aby zapsaly pouze jména d t í, z d vodu zachování anonymity (grafy . 38 a . 39).



Graf . 38: rodi e d tí, navšt vující specializovanou třídu



Graf . 39: rodi e d tí, individuáln integrovaných v b žných třídách ZŠ

Jak uvádí graf . 38, uitelky, vyuující ve specializovaných třídách považují spolupráci rodičů převážně za průměrnou až vynikající. Pouze necelá čtvrtina rodičů spolupracuje s pedagogem spíše sporadicky.

Z grafu . 39 můžeme vyčíst, že uitelky, které vyučují integrované děti v běžných třídách ZŠ, mají s rodiči výborné zkušenosti. Více než polovina rodičů se pravidelně a s velkým zájmem informuje o prospěchu svého dítěte a s uitelkou velmi dobře spolupracuje. čtvrtina rodičů spolupracuje na průměrné úrovni. Zbytek rodičů se o výsledky školní úspěšnosti svého dítěte příliš nezajímají.

Návrhy učitelek na zkvalitnění spolupráce s rodiči uvádí tabulky . 3 a . 4.

Tabulka . 3: Návrhy na zkvalitnění spolupráce od učitelek ve specializovaných třídách

Využití e-mailu	28,6 %
Větší zájem ze strany rodičů	14,3 %
Zlepšit dohled na DÚ	14,3 %
Existence školního psychologa	14,3 %
Zlepšit spolupráci s PPP	14,3 %

Vásné řešení problém	14,3 %
----------------------	--------

Tabulka . 4: Návrhy na zkvalitnění spolupráce od učitelů učících v běžných třídách ZŠ

Váš zájem rodi	30 %
Přítomnost rodiče ve vyučování	30 %
Zlepšit dohled na DÚ	20 %
Zlepšit spolupráci s PPP	10 %
Vásné řešení problém	10 %

Z tabulky . 3 je patrné, že pedagogové ze specializovaných tříd by nejvíce přivítali kontakt s rodiči pomocí emailu, který by se mohl využívat dle potřeby, urychlil by řešení aktuálního problému a kontakt s rodiči by byl časově neomezený. Pouze malé procento učitelů ze specializovaných tříd pocítuje potřebu většího zájmu ze strany rodičů, existenci školního psychologa a zlepšení spolupráce s PPP s cílem vašeho řešení problémů.

Učitelky, které vyučují v běžných třídách ZŠ (tabulka . 4) nejvíce postrádají zájem rodičů a proto by navrhovaly přítomnost rodičů ve vyučování. Třetina učitelů navrhuje zlepšení dohledu nad domácí přípravou. Ojedinelé jsou návrhy na zlepšení spolupráce s PPP a vašeho řešení problémů.

Shrneme-li obě tabulky, dojdeme ke zjištění, že učitelky ve specializovaných třídách, považují spolupráci s rodiči za méně problémovou, na rozdíl od učitelů v běžných třídách ZŠ.

## 4 Závěr a navrhovaná opatření v praxi

Z výzkumu vyplynulo, že spolupráce mezi rodičem žáka se specifickou poruchou učení a pedagogem má ve výchovně vzdělávacím procesu svou nezastupitelnou roli a je přínosná pro obě strany. Citlivý přístup a pravidelná reedukace mohou napomoci k většímu zmírnění těžkostí, které s sebou poruchy učení přináší. Pedagog v součinnosti s pedagogicko-psychologickou poradnou jsou rodiči velkou oporou, pokud spolu komunikují a spolupracují. Tato spolupráce má své úskalí, která některé rodiče a pedagogové specifikovali.

Větší míru spokojenosti vykazovali rodiče, ale i děti, které navštěvují specializované třídy. U těchto žáků bylo zaznamenáno i znatelnější zlepšení prospěchu, na rozdíl od žáků individuálně integrovaných v běžných třídách ZŠ, u kterých prospěch převážně stagnoval.

Z těchto závěrů navrhuji pro praxi zřízení v této podobě specializovaných tříd pro děti s poruchami učení. Menší počet dětí ve třídě a kvalifikovaný pedagog, který je vzdělán v oblasti specifických poruch učení, je pro žáka i jeho rodiče velkým přínosem. Nemžeme opomenout používání specifických metod a forem vzdělávání, které vyhovují potřebám dětí s SPU. Není jen fráze říci: „pokud je spokojené dítě, je spokojený i rodič“. V běžné třídě ZŠ i přes veškerou snahu a toleranci ze strany učitelů dítě cítí, že nepodává takový výkon jako ostatní spolužáci, což může prohlubovat jeho negativní postoj ke škole. V hodnocení žáků s SPU bych jednoznačně doporučila širší slovní hodnocení v podmínkách, který mu činí potíže, pokud s tím budou rodiče souhlasit a požádají o něj. Takový způsob hodnocení nestresuje dítě špatnou známkou, ale vyzdvihuje jeho dílčí úspěchy i zájmy a dává prostor učiteli motivovat dítě k další práci. Rodiči bych doporučila, aby se zajímali o to, jak s dítětem pracovat v rámci domácí přípravy, protože reedukace nekončí s vyučováním, ale je potřebná i systematická práce doma. Tyto informace by jim měl poskytnout pedagog nebo pedagogicko-psychologická poradna. Přiklonila bych se také k používání emailu v kontaktu s rodiči, který navrhovali sami pedagogové.

Péče o děti s SPU není v cíli dořešena. Jak můžeme vyjít z online rozhovorů rodičů dětí s poruchou učení, které uvádím v příloze 7, je tato záležitost velmi diskutovanou a problematickou. Je to běh na dlouhou trať, ale je zatím víceméně na rodičích a učitelích, do jaké míry pomohou dítěti vyrovnat se s nelehkou diagnózou SPU.



## 5 Seznam literatury a zdroj

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. 2000. ISBN 80-7178-303-X. Portál.

JUCOVÍČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. 2008. ISBN 978-80-7367-474-8. Portál.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. 2000. ISBN 80-7178-389-7. Portál.

LINHART, Jiří, et al. *Slovník cizích slov pro nové století*. 1. vyd. 2005.. ISBN 80-85843-19-6. Dialog.

MATJÁŠEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. 2006. ISBN 80-246-1173-2. Karolinum.

MATJÁŠEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vyd. 1988. SPN Praha.

MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. 1995. ISBN 80-7178-033-4. Portál.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. 2008. ISBN 978-80-7372-318-7. TU v Liberci.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. 2001. ISBN 80-7178-570-9. Portál.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. 2000. ISBN 80-7169-773-7. Grada Publishing.

SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie*. 1. vyd. 2006. ISBN 80-7367-104-2. Portál.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. 2009. ISBN 978-80-7367-514-1. Portál.

*Dyslexie – specifická porucha učení*. [online] [cit. 2009-11-25] Dostupné z:  
<<http://www.pppkv.cz/download/dyslexie.rtf>>

*Dysortografie*. [online] [cit. 2009-11-25] Dostupné z:  
<<http://www.pppkv.cz/download/dysortografie.rtf>>

BLAHOVCOVÁ, Václava. *Dys není choroba*. [online] [cit. 2009-12-10] Dostupné z:  
<<http://www.babyweb.cz/Clanky/a2016-Dys-neni-choroba.aspx>>

*Dyskalkulie*. [online] [cit. 2009-12-10] Dostupné z:  
<<http://www.ped.muni.cz/wsedu/dyskalkulie/dyskalkulie.html>>

*Obecné zásady práce s dětmi s SPU*. [online] [cit. 2009-12-10] Dostupné z:  
<<http://www.kppp.cz/co-vas-zajima/specificke-poruchy-uceni.html#zasady-prace>>

*Strom názor* . [online] [cit. 2009-12-10] Dostupné z:

<[http://www.rodina.cz/scripts/diskuse/novep\\_tree.asp?all=yes&id=1089894&typ=0](http://www.rodina.cz/scripts/diskuse/novep_tree.asp?all=yes&id=1089894&typ=0)>

Zákon . 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání.

Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení . j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002.

Vyhláška . 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

## 6 Seznam příloh

Příloha . 1 – Ukázky dysortografie

Příloha . 2 – Ukázky dysgrafie

Příloha . 3 – Kazuistika

Příloha . 4 – Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu

Příloha . 5 – Individuální vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha . 6 – Hodnocení a klasifikace žáka

Příloha . 7 – Názory rodičů s SPU

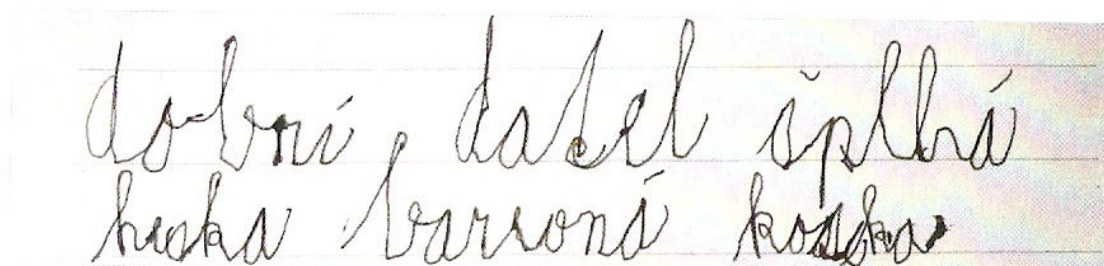
Příloha . 8 – Dotazník pro rodiče (dítě navštěvující specializovanou třídu)

Příloha . 9 – Dotazník pro rodiče (dítě je integrované v běžné ZŠ)

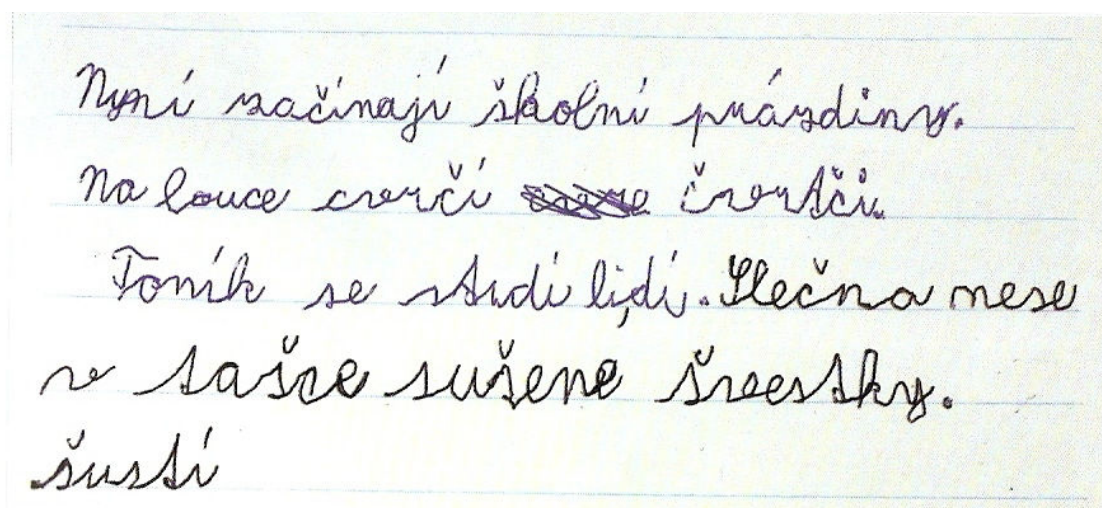
Příloha . 10 – Dotazník pro učitelky

## Příloha . 1

Ukázky dysortografie:



Obr. 1 Chlapec, 2. třída (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 153)



Obr. 2 Chlapec, 3. třída (Jucovičová, Žáková, 2008, s. 153)

## P íloha . 2

Ukázky dysgrafie:

17.10

Krumvíř - krumvířský - krumvířští  
 Přelouč - přeloučský - přeloučští  
 Lubyš - lubyšský - lubyšští  
 Ividka - ividský - ividští

Obr. 3 T ída ani pohlaví neuvedeno (Zelinková, 2009, s. 42)

24.11.

Jednání  
 Jedni lidé  
 Obvykle si lidé myslí, že naši wtavici  
 vidí ve byteli. Přesvědčení vrtkavé  
 a slabých důkazech. Nebyla sama  
 tak. Prohlídka je jedyně navštěvovat;  
 jak ofom vidci, ráliť i nástne  
 mael, ale ai na vřimby  
 tu sde nebydleti.

Obr. 4 Chlapec, 3. t ída (Zelinková, 2009, s. 98)

## **Příloha . 3**

### **Kazuistika**

Úvodem k této části mé bakalářské práce chci podotknout, že příloha – kazuistiku předkládám se svolením matky dívky, o které se budu zmínovat. Tento přílohu znám osobně od počátku, protože matka je má velmi dobrá přítelkyně. Víím o potížích a nelehké situaci, kterou si rodina prošla. V tomto případě jim pedagogicko-psychologická poradna velmi pomohla, na rozdíl od paní učitelky, která neprosperovala dívky v jednotlivém předmětu nepřikládala velkou vážnost, a její rodiče několikrát žádali o zhodnocení situace a doporučení dalšího postupu.

#### **Dívka – diagnostikována SPU dyskalkulie, projevy dyslexie**

Dívka je žákyní čtvrtého ročníku na základní škole v Mladé Boleslavi. Od prvního ročníku má velké problémy s učením. Vše musela doma s rodiči trénovat, byla výrazně pomalá. Velké úsilí rodičů nebylo příliš kompenzováno úspěchem. Dívka si spíše chtěla hrát, nebyla z její strany cítit ochotu se každodenně připravovat do školy. Často ani nevěděla „co se po ní chce“ a školu chápala spíše jako nutné zlo. Rodiče i přes tyto obtíže svou snahu nevzdávali a poskytovali dívce zázemí plné klidu a snahy pomoci. Nikdy kvůli učením nepoužívali tresty. Matka zašla s dcerou do pedagogicko-psychologické poradny, kde se dcera podrobila vyšetření. Byla zjištěna SPU – dyskalkulie, mírně podprůměrné nadání s pomalým pracovním tempem a oslabeným verbálním porozuměním.

### **Rodinná anamnéza**

#### **Otec**

Jméno a příjmení: XXX

Narozen: XXX

Bydliště : Mladá Boleslav

Zaměstnání: technický pracovník a.s. Škoda

V roce 1989 maturoval na St ední pr myslové škole v Mladé Boleslavi. Po maturit nastoupil do a.s. Škoda, kde pracuje doposud, jako technický pracovník. Je velmi asov vytížen, takže v tší ást starostí o dceru je na matce. Ve volných chvílích, se ale snaží tento handicap kompenzovat. Má velký zájem o spokojenost své dcery a snaží se jí dle svých možností pomáhat. Má mladší sestru, která je provdaná v Kralupech nad Vltavou. U bratrance z otcovy strany byla též diagnostikována dyskalkulie a dyslexie.

### **Matka**

Jméno a p íjmení: XXX

Narozena: XXX

Bydlišt : Mladá Boleslav

Zam stnání: administrativní pracovnice

V roce 1994 maturovala na St ední ekonomické škole. Po maturit nastoupila do DD v Mladé Boleslavi jako administrativní pracovnice. V roce 1997 se provdala a dva roky po svatb se narodila dcera. Po mate ské dovolené se vrátila zp t do DD, kde pracuje doposud. Má mladšího bratra.

### **Sourozenci**

Žádné nemá – je jediná ek.

### **Osobní anamnéza**

Jméno a p íjmení: XXX

Narozena: erven XXX

Bydlišt : Mladá Boleslav

Dívka je mírné, klidné povahy. V kolektivu d tí nemá problémy, p i jednání s dosp lými je spíše zak iknut jší.

Pr b h života

První t hotenství matky, bylo plánované a bez problém . Matka kv li gravidit p estala kou it. Porod prob hl ty i dny po p edpokládaném termínu. Porodní váha 3,15 kg, porodní délka 48cm, byla k íšena.

Vývoj od narození byl v norm . Chodit za ala na 13 m sících, nelezla, ale posouvala se po zade ku. Od narození byla bez dudlíku. Kojena tém 13 m síc .

MŠ – školku za ala navšt vovat jako t íletá. Docházela do tzv. odpolední školky – p išla na ob d a odcházela po spaní. Velká fixace na matku. Docházka do MŠ byla velmi nepravidelná – podle pracovní doby matka. Stávalo se, že i celý týden nep išla do školky, protože matka m la volno. Vše se zlepšilo v p edškolním období, to již za ala školku navšt vovat od rána a byla p ítomna všem innostem. Velmi ráda se u íla básni ky a písni ky. V p ti letech za ala navšt vovat logopedickou poradnu. Problémy jí ínily hlásky R, . Po t ech návšt vách se vše upravilo. Matka uvádí, že ve t ech letech byla velmi vzteklá a vzdorovitá p i kontaktu matky s jinou osobou. O odkladu rodi e neuvažovali, ani ze strany u ítelek MŠ nebyly dány takové návrhy. Do školy nastoupila v šesti a p l letech.

#### První ro ník ZŠ

U ivo zvládá každodenní p ípravou za velké pomoci rodi . Je spíše hravá, n kdy nechápe, co má ud lat. Rodi e velmi ásto navšt vují školu, aby v d li, jak s dít tem pracovat. Dívka nejeví o školu valný zájem, jak se sv íla matce „je tam neš astná“. Vztahy s kolektivem jsou po ádku. Není v d í osobností, ale má stále kamarády. P i kontaktu s dosp lými je ostýchavá až zak íknutá.

V matematice jí íní problémy s ítání a od ítání – nelogicky vše od ítá í naopak. Slovní úlohy nechápe. Velkým problémem byly p íklady s ráme ky.

Ve tení jí daly velkou práci slabiky. Za velkého úsilí rodi p i domácí p íprav se tení nakonec trochu zlepšilo.

Písmo má dívenka úhledné a p kné.

Na vysv d ení m la z matematiky dvojku, z ostatních p edm t jedni ky.

#### Druhý ro ník ZŠ

P etrvávají problémy v matematice. Spíše se i zhoršily po velkých letních prázdninách. Postrádá logické myšlení a p edstavivost. Vše si musí stále názorn ukazovat (prsty,



pastelky). Pítiminutovky a slovní úlohy prakticky nezvládá. I přes pešlivou domácí přípravu se kýžené zlepšení nedostavuje.

Ve čtení nedosahuje takové rychlosti jako její spolužáci. Čte plynule, pomalu, ale neví, o čem čte.

Při psaní si plete velká psací písmena – matka uvádí tato: S, L, H. CH. Diktáty píše s chybami (velká písmena), v písepisu se též objevují chyby a opis byl bez chyb.

Objevují se nové potíže v prvouce – nerozumí otázkám v písemném testu. Ústně by uměla odpovídat, ale učitelka ji nezkoušela.

Matka žádá učitelku o názor na návštěvu PPP. Učitelka se nevyjádří jednoznačně a nechává to zcela na matce. Má za to, že je dívka jen velmi pomalá a „moc jí to nejde“.

Na konečném vysvědčení má z M, J a PRV dvojku.

Těto ročník ZŠ

Ve třetí třídě má dívka jinou paní učitelku.

Problémy v matematice narostly. Přibylo násobení a dělení a dívka si pletla znaménka. Slovní úlohy vůbec nezvládala. Pítiminutovky nestihla vypočítat. Stálá domácí příprava problémy nezlepšila.

Píše s chybami. Velkým problémem jsou vyjmenovaná slova. Dívka je umí vyjmenovat, ale v praxi je nepoužije správně (to se týká i slov příbuzných).

V technice čtení se díky domácí přípravě zlepšila, ale přetrvává nepochopení textu. Z tohoto důvodu má problémy i v prvouce.

V cizím jazyce (angličtina) jí zůstávají potíže „jak se to píše a jak se to čte“. Mluvené slovo jí nedělá problémy, ale neumí tato slova napsat, taktéž vytvořit v tu nezvládá.

Dle vyjádření třídní učitelky dosahuje dívka průměrných výsledků, má pomalejší pracovní tempo, probrané učivo je třeba často opakovat a procvičovat. Je snaživá, spolupracuje, ale výsledky dosažené práce mnohdy neodpovídají jejímu úsilí.

Na konečném vysvědčení má z M a J trojku, z PRV a ANJ dvojku.

Na konci třetího ročníku navštívuje s matkou PPP, kde ji diagnostikovali SPU – dyskalkulii a projevy dyslexie, mírně podprůměrné nadání, pomalé pracovní tempo a oslabené verbální myšlení.

Od čtvrté třídy pracuje podle IVP a matka sledává zlepšení prospěchu, ale hlavně celkové uklidnění situace ve škole i doma. Dívka pravidelně dochází jednou týdně na nápravu specifických poruch učení v rámci školy a jedenkrát za školní rok na kontrolní vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. IVP se kontroluje 2x za školní rok.

## **Příloha . 4**

Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu

Jméno žáka:

Datum narození:

*Škola:*

Třída:

Vyšetření dne:

(závěr vyšetření je přílohou IVP)

Kontrolní vyšetření dne: (závěr vyšetření je přílohou IVP)

Učební dokumenty: (určení je třeba zejména v případě žáka s mentálním postižením)

Vyučovací podmínky:

(konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové rozvržení učiva, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy, organizace závěrečných zkoušek apod.)

Speciální pedagogická a psychologická péče:

(konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb, organizace a způsob jejího zabezpečení, poskytovatel)

Nezbytné kompenzace a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod. v etn. zvládnutí:

Návrh případného snížení požadavků žák ve třídě v etn. zvládnutí:

Účast dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka znakového jazyka, dalšího pracovníka v etn. zvládnutí:

Předpoklad navýšení finančních prostředků :

Další důležité informace:

Spolupráce se zákonnými zástupci:

(domácí příprava, doporučené aktivity žáka ve volném čase, požadavek na lékařské vyšetření apod.)

Podíl žáka na řešení problému:

Jmenovité určení pracovníka poradenského zařízení spolupracujícího se školou:

Na vypracování IVP se podíleli: (vypsati příslušné spolupracující ústavníky):

Datum:

Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka poradenského zařízení, případně též žáka:

## Příloha . 5

### Individuální vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Program byl vypracován pro školní rok XXXX/XXXX dle vyhlášky MŠMT č. j. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami za spolupráce vedení ZŠ, rodičů, třídního učitele, výchovného poradce a ostatních učitelů.

1. Jméno žáka: XXXXX

2. Třída: IV ročník

3. Datum narození: XXXX

4. Základní charakteristika žáka:

Dívka je mírná, klidná, tišší povahy. V kolektivu dětí nemá problémy.

5. Pedagogická diagnostika žáka učitelem:

Žákyně zvládá učivo s obtížemi, hlavně v matematice. Znalosti neodpovídají úsilí vynaloženému na domácí přípravu. Školní práci často nestíhá, učivo je třeba stále docvičovat. Učiv domuje si své pomalé tempo, přesto se snaží spolupracovat. Ve čtvrtém ročníku se začala projevovat i závažnější problémy v naukových předmětech.

6. Závěry a doporučení odborných pracovníků :

Mírně podprůměrně nadané dítě, pomalé pracovní tempo, oslabené verbální porozumění. SPU – dyskalkulie, projevy dyslexie.

7. Konkrétní úkoly v oblasti:

**českého jazyka:** soustředí se na nácvik četení s porozuměním, práce s textem.

**Matematiky:** maximální využívání názoru, vyloučení psaní tzv. „přiminutovek“, omezení časově limitovaných úkolů, přesto dle učitelky se o tom, že pochopila zadání, rozvíjení prostorové a seriální orientace.

**Anglického jazyka:** p íhlédnutí na zjišt nou SPU

**Ostatních p edm t :** p íhlédnutí na SPU

8. Používání speciálních pom cek:

Využívání pom cek uvedených v odstavci 13.

9. Zp sob hodnocení a klasifikace:

V p ípad výrazného zhoršení prosp chu (p ípln ní tohoto individuálního programu všemi zú astn ými stranami) využití slovního hodnocení dle vyhlášky MŠMT . j. 73/2005 Sb. – o vzd lávání d tí se speciálními vzd lávacími pot ebami.

10. Organizace pé e:

Individuální p ístup v rámci kmenové t ídy. Ambulantní náprava jedenkrát týdn . Vysv tlení v p ípad nepochopení látky.

11. Spolupráce se zákonnými zástupci:

Informace prost ednictvím žákovské knížky, individuální pohovor s rodi í dle pot eby, t ídní sch zky. Nutný dohled na domácí p ípravu.

12. Podíl žáka na ešení problému:

Aktivní práce na zadaných úkolech pro domácí p ípravu, aktivní spolupráce p í výuce s viditelnou snahou o soust ed ní.

13. Finan ní zajišt ní:

Dle doporu eného postupu OŠMS KÚ St edo eského kraje p í požadavku na zvýšení finan ních prost edk v souvislosti s individuální integrací d tí a žák se speciálními vzd lávacími pot ebami do škol, p edškolních a školských za ízení – p ísp vek na po ízení pom cek:

- trojhranný program psacího ná íní
- cvi ení pro zvýšení koncentrace pozornosti

- hry pro rozvoj jemné motoriky
- tabulky, pohledy probíraného učiva
- cvičení pro další uvolnění ruky
- bužinka, měkké a tvrdé kostky
- tiskací okénko, záložka
- počítačový program
- počítač
- číselná osa
- diskalkulické tabulky
- kalkulačka
- gymbal, overball

Kontrola: kontrola IVP – leden-kv ten XXXX

vyšetření v PPP – červen XXXX

Informace ostatním vyučujícím: anglický jazyk – XXXXX

Podepisují: ředitel školy, třídní učitelka, výchovná poradkyně, zákonný zástupce žáka

**1. V  
Hodnocení a klasifikace žáka**

- (1) Způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích podmínkách, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na všech stupních vzdělávání.
- (2) Při způsobu hodnocení a klasifikaci žák zejména ve výkonu plnění povinné školní docházky je třeba zvýraznit motivaci složku hodnocení, hodnotit jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různé forem hodnocení, například bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.
- (3) Při klasifikaci žák ve výkonu plnění povinné školní docházky se doporučuje upravit širší slovní hodnocení
- (4) Doporučuje se sdílet vhodným způsobem ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního postupu a způsobu hodnocení a klasifikace žáka.



## Příloha . 7

Ivona, Jakub 10 let

Re: grafomotorické obtíže

(18.9.2006 13:58:31)

Můj syn šel do první třídy s odkladem (je narozen v srpnu a už ve školce měl problém s pomalostí při oblékání a s kreslením). V první třídě v pololetí mi pani učitelka sdělila, že je moc pomalý a jestli to tak půjde dál, do další třídy nepostoupí. Žádná rada prostě nic. Pšla jsem domů s pláčem a nevěděla co dál. Napadlo nás s manželem zavolat do pedagogicko-psychologické poradny. Bylo nám jasné, že problém je v grafomotorice, špatná pravolevá orientace a pomalé osobní tempo. Doporučili nám různé procvičování. Ve škole jsem dala zprávu třídě pani učitelce, ale chtěla jsem jen, aby přihlédla k tomu, že co nestihne ve škole, bude dělat doma. Tak jsme první třídu dokopali na jedničky, ale byli jsme z toho dost všichni znečištěni. Ve druhé třídě dostal Jakub jinou pani učitelku. Také se na víc podmíněk učitelé stídali. Musela jsem sice obejít všechny se zprávou z poradny, ale Jakubovi tato změna asi více seděla. S učitelkou jsem byla domluvena, že pouze dohlédne, aby se Kuba nikým v hodině nerozptyloval a seděl sám v první lavici (což bylo Kubovo přání). Psal všechny diktáty a všechno jako ostatní děti jen sem tam doma něco dopisoval, ale na konci roku samé jedničky. Ve třetí byl v pohodě, pani učitelka naprosto perfektní. Chodila jsem se často do školy s pani učitelkou radit co víc procvičovat hlavně v češtině a doma jsme se učili tak 2 hodiny (každý den doma diktát a tení) a Kuba se opravdu hodně snažil. Teď, ve čtvrté třídě jsme přešli na jinou školu. A zase začínáme od začátku. V psychologické poradně jsme dostali novou zprávu, která nás utvrdila, že se nic nezměnilo a už ani nezmění.

Ela, matka dospělé dyslektičky

Teorie versus praxe aneb RODIČE BDÍTE!

(21.7.2004 8:59:00)

Praktická zkušenost je tato: dcera dyslektička, při rozhodování kam dál po ZŠ mi bylo sděleno, že je nevzdělatelná, že bude úspěchem, pokud se vůbec využije. Na pedagogicko-psychologické poradně, kam jsem si šla pro potvrzení na přihlášku do speciální gymnazijní třídy pro dyslektiky, mi řekli, že je hloupá a že se s tím musím smířit (předtím byla v jejich "péči" - tam jí byla dyslexie diagnostikována). Dnes dcera studuje na VŠ, prozatím bez

problém , na SŠ odmaturovala s vyznamenáním. Tak se jen sama sebe ptám, na jsou všichni ti odborníci = pedagogové a psychologové, když nemají zájem? Nebýt toho, že jsem na jejich názor kašlala („p ece vím, co mám doma“), dcera s nejv tší pravd podobností by byla dnes nezam stnaná a bez perspektiv. Proto rodi e BD TE a nespolehejte p íliš na specialisty žádného druhu.

Petra

Zkušenost

(22.7.2004 9:53:52)

U mého syna byla te zjišt na dysgrafie a dysortografie. V zá í p jde do 4. t ídy. Ale psychologka na základ test , které s ním d lala, íkala, že je nadpr m rn inteligentní a když jsem se s ní bavila o tom, že by syn cht l jít na osmileté gymnázium, íkala, že nevidí problém. Ale asi teprve až as ukáže, co bude a nebude možné. Asi bude hodn záležet na vyu ujících, jestli jsou nebo ne ochotni dít ti pomoci. Syn má velice dobré logické myšlení, skv lé vyjad ovací a vypráv cí schopnosti. Tím byla na jeho v k až p ekvapena. Ale bohužel písemný projev je o dost horší. Píše velice ne íteln . I když s pravopisem problémy nemá. Ten zvládá velice dob e. Prost v budoucnu se teprve ukáže. Zatím máme zkušenosti pouze s jednou paní u ítelkou, a jak všichni ze zkušeností víme, u ítelé jsou r zní. A když cht jí, dokážou být velice nevst ícní a arogantní.

Veronika – dcera LMD

Re: Re: Re: názor na spolupráci ZŠ a PPP p í vedení d tí s SPU

(21.11.2005 15:37:27)

Spolupráce mezi pedagogicko-psychologickou poradnou a ZŠ, alespo u nás není žádná. Moje dcera m la velké problémy se tením od první t ídy. Pletla si b, p, d, h, k, n. Na vlastní požadavek jsem zašla do PPP. Problém, který nastal To je sice hezké, ale co s tím budete d lat? Vám jako rodi í neporadí nikdo. Jak máte pomoci, k tomu se musí propracovat sám a to je na tom nejhorší. Já si naivn myslela, že u ítel se zajímá o dít s poruchou, alespo tak, že pokud dostane papír z PPP a není mu n co jasné, pop . neví, jak pomoci, sám se s danou PPP spojí a nechá si poradit. Problém u ítel vidí v tom, že rodi se dít ti nev nuje. Já se v nuji, ale protože trpím stejnou poruchou, d lá nám to obrovské potíže (já si pomáhám jinak než dcera a n kdy jí prost nemohu pomoci, protože se „nedomluvíme“). Jinak jsem se

setkala i s názorem u itele, že ho žádný papír nezajímá. Doufám, že se Vám ozvou i u itelé s opa nými názory, ale bylo by dobré zjistit v k. U itel do v ku cca 40 let, abych n koho neurazila, je úpln jiný, dokáže ještě p ešlápnout, než starší pedagog.

Sára

Re: Zkušenost dobrá i špatná

(30.10.2004 3:02:37)

M j 11letý syn je dyslektik, dysgrafik a dysortografik. Tato porucha se u n j za ala projevovat již v 1. t íd , ale na vyšet ení byl až ve 2. t íd . M l, ale hrozn hodnou p. u itelku, která ho chválila za každý malý úsp ch. Sm lu m l ovšem ve 3. a 4. t íd , kdy dostal p. u itelku (d chodkyni), která na n j dlouho nebrala žádné ohledy. Diktáty psal stejn dlouhé jako ostatní d ti a za chybu po ítala každou árku a há ek. Kdykoliv mne zahlédla ve škole, vyslechla jsem si, že hrozn te, že má o rok mladšího vnou ka, který te mnohem lépe než m j syn. Více než p l roku jsem se jí snažila vysv tlit, že má SPU, teprve pak jsem dosáhla malého úsp chu, ale opravdu malého. P esto jsem ásto slyšela, že se si pod lavicí hraje, což mi syn vysv tloval tím, že nestíhá psát to, co ostatní d ti a tak to vzdává a hraje si. Jsem ráda, že už tuto p. u itelku nemá a doufám, že už nikdy mít nebude. Jak je vid t u itelé jsou r zní a opravdu na nich moc a moc záleží.

## Příloha . 8

### Dotazník pro rodiče (dítě navštěvující specializovanou terapii)

Zaškrtněte Vám vyhovující odpověď:

Pohlaví dítěte:

chlapec

☐

dívka

☐

Terapie, kterou dítě navštěvuje:

2

☐

3

☐

4

☐

Jakou má dítě stanovenou diagnózu:

dyslexie

☐

dysgrafie

☐

dysortografie

☐

dyskalkulie

☐

dyspraxie

☐

Kdo požádal o vyšetření dítěte v PPP (Pedagogicko-psychologická poradna) nebo SPC (Speciální pedagogické centrum)

rodič

☐

pedagog

☐

pediatr

☐

Jak prožívali péči dítěte do specializované terapie:

souhlasil(a)

☐

nesouhlasil(a)

☐

matka

☐☐

otec

☐☐

prarodiče

Spokojenost s tím, že dítě v současné době navštěvuje specializovanou terapii:

ANO

☐

SPÍŠE ANO

☐

SPÍŠE NE

☐

NE

☐

Cítíte jako rodič úlevu, když Vaše dítě začalo navštěvovat specializovanou terapii:

ANO

☐

SPÍŠE ANO

☐

SPÍŠE NE

☐

NE

☐

Cítí se Vaše dítě spokojenější, když navštěvuje specializovanou terapii:

ANO

☐

SPÍŠE ANO

☐

SPÍŠE NE

☐

NE

☐

Pozorujete u dítěte v průběhu:

zlepšení

stagnaci

zhoršení

☐☐☐

etnost kontakt s pedagogem:

1x za týden

☐

1x za měsíc

☐

1x za půl roku

☐

jiná

.....  
Vyhovuje vám etnost kontakt s pedagogem.

ANO

☐

NE

☐

Pokud NE jak byste by měla podle vás být:.....

Forma kontaktu s pedagogem:

písemná (ŽK, notýsek)

☐

osobní schůzka

☐

Je dítě za svůj úspěch nějak odměňováno:

ANO

☐

NE

☐

Pokud ANO jak:.....

Jak je Vaše dítě přiblíženo hodnoceno:

do stupně 2

☐

do stupně 3

☐

do stupně 4

☐

do stupně 5

☐☐

Není hodnoceno známkou, má napsáno pouze počet chyb

Jak je vaše dítě finálně hodnoceno

(pololetní a závěrečné vysvědčení)

známkami

☐

slovně

☐

kombinací obou

☐

Vaše návrhy na zlepšení spolupráce s pedagogem:

.....  
.....

## Příloha . 9

### Dotazník pro rodiče (dítě je integrované v běžné ZŠ)

Zakrčujte Vám vyhovující odpověď

Pohlaví dítěte:

chlapec

☐

dívka

☐

Třída, kterou dítě navštěvuje:

2

☐

3

☐

4

☐

Jakou má dítě stanovenou diagnózu:

dyslexie

☐

dysgrafie

☐

dysortografie

☐

dyskalkulie

☐

dyspraxie

☐

Má Vaše dítě vytvořen IVP (individuální vzdělávací plán) v případě, který mu činí díky diagnóze potíže:

ANO

☐

NE

☐

Kdo požádal o vyšetření dítěte v PPP (Pedagogicko-psychologická poradna) nebo SPC (Speciálně pedagogické centrum):

rodič

☐

pedagog

☐

pediatr

☐

Spokojenost s tím, že je Vaše dítě integrované v běžné ZŠ:

ANO

☐

SPÍŠE ANO

☐

SPÍŠE NE

☐

NE

☐

Cítí se Vaše dítě spokojenější, když je vyučováno podle IPV (Individuální vzdělávací plán) v problémovém případě:

ANO

☐

SPÍŠE ANO

☐

SPÍŠE NE

☐

NE

☐

Cítíte i Vy, jako rodič, úlevu, když je Vaše dítě vyučováno podle IPV (Individuální vzdělávací plán) v problémovém případě:

ANO

☐

SPÍŠE ANO

☐

SPÍŠE NE

☐

NE

☐

Pozorujete nyní u dítěte v prospěchu (týká se problémového případě):

zlepšení

☐

stagnaci

☐

zhoršení

☐

Je dítě za svůj úspěch nějak odměňováno:

ANO

☐

NE

☐

Pokud ANO

jak:.....

Forma kontaktu s pedagogem:

písemná (ŽK, notýsek)

☐

osobní schůzka

☐

frekvence kontaktů s pedagogem:

1x za týden

☐

1x za měsíc

☐

1x za půl roku

☐

jiná

.....  
Vyhovuje vám frekvence kontaktů s pedagogem.

ANO

☐

NE

☐

Pokud NE, jak by měla podle vás být:.....

Vaše dítě je v problémovém prostředí hodnoceno:

do stupně 2

☐

do stupně 3

☐

do stupně 4

☐

do stupně 5

☐☐

Není hodnoceno známkou, má napsáno pouze počet chyb

Vaše dítě je v problémovém prostředí finálně hodnoceno:

známkami

☐

slovně

☐

kombinací obou

☐

Neuvažujete o přeřazení Vašeho dítěte do specializované školy či třídy:

ANO

☐

NE

☐

Vaše návrhy na zlepšení spolupráce s pedagogem:

**Příloha . 10**

**Dotazník pro učitelky**  
**(využívající ve specializovaných třídách nebo mající ve třídě**  
**obecné ZŠ integrované dítě)**

Jedná se o:

Integrované dítě

Specializovanou třídu

☐  
☐

Ohodnoťte procentuálně spolupráci rodičů Vašich dětí ve spec. třídě nebo dítěti integrovaných (zapište prosím pouze jména dětí)

	Méně jak 45%	45 – 55%	Více než 55%

Vaše návrhy na zkvalitnění spolupráce s rodiči:  
.....